

مداخل تعليم اللغة العربية:
رؤية تحليلية

مباحث لغوية ٤٤

تحرير
د. تركي بن علي الزهراني

تأليف:

أ.د. فايزة السيد عوض
د. عواد بن دخيل العواد
د. محمد فوزي بني ياسين
أ. د. خالد محمود عرفان
د. تركي بن علي الزهراني

مباحث لغوية ٤٤

مداخل تعليم اللغة العربية: رؤية تحليلية

تحرير: د. تركي بن علي الزهراني

تأليف

أ.د. فايزة السيد عوض
د. عواد بن دخيل العواد
د. محمد فوزي بني ياسين
أ. د. خالد محمود عرفان
د. تركي بن علي الزهراني

١٤٤٠هـ - ٢٠١٩م





مداخل تعليم اللغة العربية:
رؤية تحليلية

الطبعة الأولى
١٤٤٠ هـ - ٢٠١٩ م

المملكة العربية السعودية – الرياض
ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف:٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ – ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
البريد الإليكتروني: nashr@kaica.org.sa

مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ١٤٤٠هـ.
فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر
الزهراني، تركي بن علي
مداخل تعليم اللغة العربية./ تركي بن علي الزهراني. – الرياض، ١٤٤٠هـ
..ص؛ .. سم
ردمك: ٧ -٤٥ -٨٢٢١ -٦٠٣ -٩٧٨
١ – اللغة العربية – تعليم أ. العنوان
ديوي ٤١٠,٧ ١٤٣٩/٨٦٨٠
رقم الإيداع: ١٤٣٩/٨٦٨٠
ردمك: ٧ -٤٥ -٨٢٢١ -٦٠٣ -٩٧٨

التصميم والإخراج
دار وجوه للنشر والتوزيع
Wojooh Publishing & Distribution House
WOJOOOH
www.wojoooh.com
المملكة العربية السعودية – الرياض
الهاتف:4562410 الفاكس:4561675
للتواصل والنشر:
info@wojoooh.com



فهرس الكتاب

هذا المشروع

مشروع تأليف سلسلة كتب تربوية في مجال (تعليم اللغة العربية) يهدف إلى بناء تراكمٍ معرفي في مجال حيوي مهم، هو مجال (تعليم العربية لأبنائها) . ويعد هذا الكتاب واحدًا من سلسلة كتب تصدر تباعا.

يقع هذا المشروع ضمن سلسلة (مباحث لغوية) التي يشرف المركز على اختيار عنواناتها، وتكليف المحررين والمؤلفين، ومتابعة التأليف حتى إصدار الكتب. وهي سلسلة يجتهد المركز أن تكون سداداً لحاجات بحثية وعلمية تحتاج إلى تنبيه الباحثين عليها، أو تكثيف البحث فيها.

مدير مشروع (تعليم اللغة العربية)

د.أحمد بن علي الأخشمي

المشرف العام على سلسلة (مباحث لغوية)

د.عبدالله بن صالح الوشمي

المقدّمة

اللغة هي مرآة الفكر وأداته، وثمرة العقل ونتاجه، وهي معرض الثقافة الإنسانية وحضارتها، ووسيلة التواصل بين الناس؛ فيعبر بها الإنسان عما يختلج في صدره من أفكار ومشاعر، وبها يتم الإقناع والفهم والإفهام وتعديل السلوك .

وتعد اللغة العربية أقدم اللغات التي ما زالت تتمتع بخصائصها من ألفاظ وتراكيب وصرف ونحو وأدب وخيال، مع الاستطاعة في التعبير عن مدارك العلم المختلفة، ولقد شرف الله - عز وجل - اللغة العربية واختصها بأن كانت لغة الوحي فنزل بها القرآن هدى للعالمين، ليخرج الناس من ظلمات الكفر والضلال إلى نور الحق المبين؛ فكان الرباط الأبدي بين اللغة العربية وبين العقيدة، واكتسبت قدسية خاصة ضمنت لها البقاء حية ومتجددة في كل العصور والأزمان، وأصبح التمسك بها والحفاظ عليها والذود عن حياضها وتعلمها والتحدث بها أمراً واجباً على كل مسلم.

ومن ثم فإن العناية بتعليمها وتعلمها والعمل على التمكن من مهاراتها يعد من الركائز المهمة والأهداف التي يهدف تعليم اللغة العربية إلى تحقيقها.

وللوصول إلى هذا الهدف كان لابد من السعي لإيجاد وتبني مداخل حديثة لتعليمها وتحقيق تعلمها؛ حتى يصل المتعلم إلى إتقان المهارات اللغوية وتوظيفها والتمكن من الأداء اللغوي بنجاح وفاعلية في المواقف التواصلية، وأن يكون تعليمها بناءً على تخطيط

دقيق ومحكم، يأخذ في الحسبان ضرورة مسايرة المداخل الحديثة في تعليم اللغات، وتعلمها، واختيار المدخل المناسب لطبيعة اللغة العربية، وخصائص تعليمها وتعلمها، ومتعلميها وحاجاتهم، وميولهم، ومطالب مجتمعاتهم.

ومن هنا تولدت فكرة هذا الكتاب، بأن يجمع فيه أشهر المداخل الحديثة في تعلم اللغة العربية، تحت مظلة واحدة، يستطيع الباحث والمتخصص والمعلم والمطلع من الرجوع إليها في غلاف واحد، بعد أن كانت متناثرة في الرسائل الجامعية، والدراسات العلمية، وبعض الإشارات لها في بعض الكتب.

وقد اشتمل هذا الكتاب على خمسة فصول، تضمنت تسعة عشر مدخلاً، من أشهر مداخل تعليم اللغة العربية الحديثة، وكل مدخل من هذه المداخل تم تناوله من حيث: تعريفه، ونشأته، وأسسه ومبادئه، وخصائصه، وكيفية التدريس باستخدامه، وأبرز محاسنه وعيوبه، وتم تطبيق ذلك على جميع المداخل، وذلك لضمان أكبر قدر ممكن من الاتساق بين المؤلفين من حيث العرض والتناول، وترك لكل مؤلف مساحة يزيد فيها ما يشاء لتغطية الموضوع المطروق من جميع جوانبه.

وقد جاء الفصل الأول بعنوان: مقدمة عامة في مداخل تعليم اللغة، وكان من إعداد أستاذة المناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ وهي: أ.د فايزة السيد عوض، إذ تحدثت فيه عن: تعريف المدخل، وعلاقته بالمصطلحات الأخرى كالنظرية والطريقة، والأصول الفلسفية والنفسية اللغوية للمدخل، وكيفية نشأة المداخل، ثم تناولت مدخل الفروع بوصفه أحد المداخل الرئيسة في تعليم اللغة العربية.

أما الفصل الثاني فكان بعنوان: المداخل المهارية، وقد تحدث فيه د. عواد بن دخيل العواد، عن: المدخل المهاري، ومدخل الكفايات، والمدخل السمعي الشفهي، والمدخل الضمني ، ومدخل عمليات الكتابة.

أما الفصل الثالث: فتناول المداخل التكاملية، من إعداد د. محمد فوزي بني ياسين، وفصل في حديثه عن أشهر هذه المداخل وهي: المدخل التّكاملي، والمدخل الكلّي، ومدخل النّصوص المتكاملة، ومدخل الخبرة اللغويّة، والمدخل المعرفيّ الأكاديميّ.

بينما الفصل الرابع عُنون له بـ: المداخل الوظيفية، وقد تطرق فيه د. خالد بن محمود عرفان إلى المداخل التالية: المدخل الوظيفي- المدخل البراجماتي (النفعي)- مدخل تعليم اللغة لأغراض خاصة- المدخل الاتصالي- مدخل المهمات التعليمية.

وأخيراً اختتم د. تركي بن علي الزهراني، هذا الكتاب بحديثه في الفصل الخامس: عن مداخل الإمتاع، واستعرض فيه : المدخل التفاوضي، والمدخل الدرامي، ومدخل الطرائف.

وفي الختام يرجو مؤلفو هذا الكتاب أن يجد القارئ في هذا الجهد ما يسد الحاجة العلمية في هذا المجال، وأن يفتح للباحثين آفاقاً أرحب للبحث والدراسة في مداخل تعليم اللغة العربية.

د. تركي بن علي الزهراني

الفصل الأول
مقدمة عامة في مداخل تعليم اللغة العربية

تأليف: أ.د فايزة السيد عوض
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
كلية التربية - جامعة عين شمس

- **تعريف المدخل.**
- **علاقة مصطلح المدخل بالمصطلحات الأخرى.**
- **كيفية نشأة المداخل.**
- **الأصول الفلسفية والنفسية واللغوية للمدخل.**
- **مدخل الفروع.**

مقدمة عامة في مداخل تعليم اللغة العربية

اللغة هي هوية الإنسان ودليل تسنمه ذروة مرتقى الكائنات الحية وأساس وعيه بكينونته، وهويته على مختلف الأبعاد الذاتية، والاجتماعية وهي السجل الناطق بهذه الأبعاد جميعها.

فاللغة تعد الرباط الذي يتحقق به الوعي الذاتي بالخبرات العامة والذاتية، ويتحقق به التواصل، والتناسج، والتفاعل المجتمعي والإنساني.

وللغة العربية مكانة عظيمة وسامية لا تنافسها فيه لغة أخرى؛ فهي لغة القرآن الكريم، والسنة النبوية الشريفة مما أكسبها شرفاً عظيماً، أكسبها الخلود والبقاء والسمو إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها. وهي أساس تقدم الأمة وازدهارها، وتماسكها، ومصدر قوتها وعزها وهويتها الرصينة وهي للفرد جوهر التفكير، والتواصل، والتعبير، ونافذته على التراث والتاريخ من خلال التسجيل.

ومن ثم فإن العناية بتعليمها وتعلمها والعمل على التمكن من مهاراتها يعد من الركائز المهمة والأهداف التي يهدف تعليم اللغة العربية إلى تحقيقها.

وللوصول إلى هذا الهدف كان لابد من السعي لإيجاد وتبني مداخل حديثة لتعليمها وتحقيق تعلمها؛ حتى يصل المتعلم إلى إتقان المهارات اللغوية وتوظيفها والتمكن من الأداء اللغوي بنجاح وفاعلية في المواقف التواصلية، وأن يكون تعليمها بناءً على تخطيط دقيق ومحكم، يأخذ في الحسبان ضرورة مسايرة المداخل الحديثة في تعليم اللغات، وتعلمها، واختيار المدخل المناسب لطبيعة اللغة العربية، وخصائص تعليمها وتعلمها، ومتعلميها وحاجاتهم، وميولهم، ومطالب مجتمعاتهم.

يتناول هذا الفصل مقدمة عامة عن مداخل تعليم اللغة العربية، بداية بتعريف المدخل، وبيان علاقة مصطلح المدخل بالمصطلحات الأخرى التي تتداخل معه، وكيفية نشأة المداخل لتعليم اللغة، ثم يوضح مدخل الفروع: مفهومه ،ونشأته، وأسسه وكيفية التدريس باستخدامه ، وأهم مزاياه وعيوبه.

تعريف المدخل:

قبل الولوج إلى مقدمة عامة عن مداخل تعليم اللغة العربية يجدر بنا تناول مفهوم المدخل: فالمدخل لغةً: بفتح الميم وسكون الدال من الفعل دخل بفتح الخاء، والدخول نقيض الخروج، والمدخل موضع الدخول كما يعني فعل الدخول وهيئته، وقد صيغ المعنى الثاني للكلمة، ويوصف المدخل بالحسن أو السوء، فيقال: حسن المدخل، والمداخل أي طرقه في التعامل مع الأشياء، والذوات والموضوعات، والمواقف، طرق محمودة، ومذهبه في معالجتها مذهب حسن. (ابن منظور، ١٩٩٣).

واصطلاحاً: يعرف إدوارد (Edward,1965) المدخل بأنه: نسق أو منظومة الافتراضات التي تتناول طبيعة اللغة، وطبيعة تعلم اللغة وتعليمها.

وبناءً على هذا التعريف يتضمن المدخل ما يلي:

- تحديد الافتراضات، والأسس، والمعتقدات التي ترتبط بطبيعة اللغة، وتعلمها.
- الطرائق التدريسية؛ فضلاً عن تحديد مهارات لغوية معينة لتدريسها، كما يتضمن تحديد المحتوى الذي سيتم تعليمه، وتنظيم ذلك المحتوى ليتم تقديمه للمتعلمين.
- الإجراءات الصفية التي سيتم بها تدريس ذلك المحتوى اللغوي.

ويتفق تعريف ريتشاردز ورودجرز (Richards & Rodgers, 1995) مع تعريف إدوارد حيث يعرفان المدخل بأنه:

الافتراضات، والأسس، والمعتقدات، والنظريات التي ترتبط بطبيعة اللغة، وطبيعة تعلمها مما ينشئ مرجعاً ؛ حيث يقدم الأسس النظرية والفكرية لما يجب عمله على كل من معلم اللغة ومتعلميها في الصفوف الدراسية، كما يحدد بدقة العلاقة بين النظرية اللغوية، والتعلم مما يشكل الوظيفة والدور للمواد التعليمية، والأنشطة في الجلسات التعليمية، وهذا المستوى الثاني من المدخل ، أما على المستوى الثالث؛ فيحدد المدخل جميع الأساليب الصفية والتدريبات اللغوية التي تترتب على المدخل.

كما اتفق كل من ريتشاردز وروودجرز (Richards & Rodgers, 2001) وأنتوني (Antony, 2001) في أن المدخل اللغوي هو مجموعة من الأسس النظرية التي تحكم اللغة، وتعليمها، وتعلمها.

وقد عد كل من ريتشاردز وروودجرز أن المدخل نظام، ويشمل المكونات التالية:

١-دور المتعلم.

٢-دور المعلم.

٣-المواد التعليمية : أنواعها، ووظائفها.

أما كامارا فاديفلو (Kumaravadivelo, 2006) فقد عَّرف المدخل اللغوي بأنه مجموعة من الافتراضات أو المسلمات تتناول المحتوى اللغوي والسياق التعليمي للتدريس والتعلم.

وقد أكد المجلس البريطاني، ما جاء في التعريفات السابقة في تعريفه للمدخل اللغوي أو مدخل تعليم اللغة بأنه:

رؤية نظرية لماهية اللغة ، وكيف يمكن تعليمها وتعلمها، ويقدم المدخل الطرائق لتعليم اللغة، والأنشطة الصفية، والأساليب التدريسية التي تساعد المتعلم على التعلم. فمثلاً مدخل التواصل اللغوي الذي يعد من أكثر المداخل المعروفة في مجال تعليم اللغة، يقدم عدداً من الطرائق التدريسية أبرزها طريقة المهام اللغوية.

وفي الأدبيات التربوية العربية توجد تعريفات متعددة للمدخل اللغوي تتفق في معظمها مع ما ذكر في الأدبيات الأجنبية في تعريف المدخل اللغوي وما يتضمنه؛ فيعرفه بادي، ١٤٠٦هـ بأنه: «مجموعة من الافتراضات تربطها مع بعضها علاقات متبادلة، هذه الافتراضات تتصل اتصالاً وثيقاً بطبيعة اللغة، وطبيعة عمليتي تعليمها وتعلمها، وهو وصف لطبيعة الموضوع الذي يعلم وبيان للأسس الفكرية، واللغوية، والتربوية، والاجتماعية التي تحكم تعلم اللغة وتعليمها، وتوجهه».

وهو الترجمة التربوية لنظرية المعرفة في صورة برامج تعليمية تتحقق فيها فلسفة المعرفة نفسها، وأسس التربية، ونظريات علم النفس من أجل تحقيق الأهداف المبتغاة ،

وتتحقق في المدخل أسس المناهج، وتستوحي عناصرها بدايةً من الأهداف إلى أساليب التقويم.

والمدخل مخطط نظري يقع وسطاً بين رؤية علمية فلسفية لكل من : طبيعة اللغة وخصائصها، وخصائص المتعلمين، والأهداف، وتنفيذ الدرس مع الالتزام بذلك المخطط الذي يقوم عليه ويصدر عنه. (عصر، ١٩٩٩).

ومدخل تعليم اللغة العربية يجب أن يؤسس على نظرية فلسفية لكل من اللغة العربية، وخصائص الثقافة العربية، وطبيعة المتعلمين، وحاجاتهم، وميولهم وطبيعة نموهم، وأهداف تعليم اللغة كما ينص المدخل على المواد التعليمية، والتقنيات وأساليب التقويم اللغوية شفهياً أم كتابياً والأنشطة في صورة إجرائية.

وتعرف فايزة عوض (٢٠١٥) المدخل بأنه: «نسق من الأفكار المستمدة من النظريات العلمية في المجالات المختلفة (علم اللغة، علم النفس، علم الاجتماع ....) والتي يمكن توظيفها في عمليات تعليم اللغة وتعلمها وتثبت فاعلية المدخل بتجريب استراتيجياته والطرائق المنبثقة عنه».

أما عريف، و بوجملين، (٢٠١٥) فيعرفان مدخل تعليم اللغة بأنه: «المدار الذي تتبلور فيه فلسفة تعليم اللغة وتعلمها ، وتتحدد من خلاله أسس بناء المنهج اللغوي، وتنظيم محتواه ، بالإضافة إلى اختيار أحسن الطرائق التدريسية ، وأنجح الوسائل التعليمية، وأجدى الأساليب التقويمية، وما يوفر المناخ الملائم لنجاح عملية تعليم اللغة».

من التعريفات السابقة يمكن استخلاص مايلي:

أن المدخل هو مجموعة من الأسس، والمبادئ، والافتراضات أو المسلمات التي تتعلق بطبيعة اللغة وطبيعة تعليمها وتعلمها، والتي تستمد من النظريات العلمية في المجالات المختلفة.

وفي ضوء المدخل تتشكل أسس بناء المنهج أو البرنامج اللغوي بمختلف عناصره: أهدافه، ومحتواه، وتنظيم محتواه، وعمليات تنفيذه، واستراتيجيات تدريسه، وأنشطته، ووسائله التعليمية، وأساليب تقويمه، مما يوفر المناخ والسياق الملائم لنجاح عملية تعليم اللغة، وهو أساس يرتكز عليه تعلم اللغة وتعليمها.

بعض المصطلحات ذات العلاقة بمفهوم المدخل:

هناك بعض الخلط في الأوساط التربوية والأدبيات بين بعض المصطلحات والمدخل اللغوي. وهذه المصطلحات هي:

استراتيجية التدريس.	طريقة التدريس.	أسلوب التدريس.

وفيما يلي توضيح لكل منها:

١ - استراتيجية التدريس:

هي خطة طويلة المدى من الإجراءات، والفاعليات رسمت سلفاً لتحقيق أهداف لغوية معينة أو هدف لغوي بعينه.

وتعرف بأنها «مجموعة من إجراءات التدريس التي يخططها المعلم سلفاً ؛ لتعينه على تنفيذ التدريس في ضوء الإمكانات المتاحة ؛ لتحقيق الأهداف التدريسية ، متضمنة أبعاد مختلفة من أهداف وطرائق تقديم المعلومات، وطريقة التقويم ، ونوع الأسئلة المستخدمة».(الفتلاوي، ٢٠٠٣، ٨٥)

ويشير مفهوم استراتيجية التدريس إلى: «مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سلفاً بما يحقق الأهداف التدريسية بأقصى فاعلية ممكنة، وفي ضوء الإمكانات المتاحة، ويتم ذلك من قبل مصمم التدريس أو المعلم». (الرباط،٢٠١٥م)

وعُرفت استراتيجية التدريس في العديد من الأدبيات التربوية بأنها: مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يخططها ويتبعها المعلم داخل الصف للوصول إلى مخرجات في ضوء الأهداف التي تم وضعها وتتضمن مجموعة من الطرائق التدريسية والأساليب والأنشطة والوسائل التعليمية التي تساعد على تحقيق الأهداف. وتعد لفصل دراسي أو عدة اسابيع دراسية سلفاً لتحقيق أهداف تعليم اللغة من قبل مصمم التدريس أو المعلم، ويتم ذلك في ضوء مجموعة من المبادئ والأسس التي تستقى من المدخل.

وهكذا يتضح أن استراتيجية تدريس اللغة تتضمن ما يلي:

- طرائق تدريس مختلفة ؛ لتحقيق أهداف لغوية متنوعة.

- أنشطة، ووسائل تعليمية، وأساليب تقويم.
- أسئلة تفاعلية شفهية وكتابية من قبل المعلم والمتعلم.
- تعد في ضوء المبادئ والأسس التي تستقى من المدخل.
- تعد بواسطة مصمم التدريس أو المعلم.
- نجاح الاستراتيجية التدريسية دليل على فاعلية المدخل.

وهكذا تتضح علاقة المدخل بالاستراتيجية والفرق بينهما.

٢ - طريقة التدريس:

من المفاهيم التي يُخلط بينها وبين المدخل : طريقة التدريس ، ومن ثم يجدر بنا أن نوضح ماهية طريقة التدريس وعلاقتها بالمدخل.

تُعرف طريقة التدريس بأنها خطة عامة تتضمن مجموعة من الإجراءات التدريسية لتنظيم تقديم الدرس اللغوي أو المواد اللغوية وتفعيل ذلك ، وهي بدورها تعتمد على افتراضات ومبادئ مدخل محدد.

وإذا كان المدخل مجموعة من الافتراضات والأسس الفكرية أو الفلسفية فإن الطريقة تتضمن التطبيق والإجراءات لتلك المبادئ والأسس ، وفي المدخل الواحد يمكن توظيف أكثر من طريقة.

وطريقة التدريس هي إحدى مكونات المنهج ، وتعد أول خطوة يوضع فيها منهج اللغة موضع التنفيذ، وهي اختبار عملي يوضح مدى مناسبة المنهج لتحقيق أهدافه لدى المتعلمين، وطريقة التدريس هي مجموعة من الإجراءات التدريسية المحددة من قبل المعلم ، والتي يخطط لاستخدامها عند تنفيذ التدريس ، بما يحقق الأهداف المرجوة بأقصى فاعليةً ممكنة، كما أنها تعد وسيلة لتنظيم المجال الخارجي الذي يحيط بالمتعلم كي ينشط ويغير من سلوكه الذي يشمل المعرفة والأداء اللغوي والوجدان.

كما تعرف طريقة التدريس بأنها مجموعة من التقنيات والأساليب التدريسية التي يتم بواسطتها تنظيم المجال الخارجي للمتعلمين من أجل تحقيق الأهداف اللغوية المبتغاة، وهي ما يتبعه المعلم من خطوات متسلسلة ومتتالية ومترابطة؛ لتحقيق هدف أو مجموعة أهداف تعليمية محددة.

وهناك من الباحثين من ينظر إلى طريقة التدريس على أنها الأسلوب أو المنهج الذي يسلكه المعلم مع تلاميذه في عملية التدريس، ومنهم من يراها «عملية فنية» تحمل اختلاف الآراء، وتعدد وجهات النظر، ومن شروط نجاحها إتاحة الفرصة كاملة للمتعلم ؛ لكي يشارك بنشاط وفاعلية في عملية التعليم، وبحيث لا يصبح المتعلم متلقياً ولكن مشاركاً إيجابياً. (مدكور، ٢٠٠٧)

وعلى الرغم من التعريفات العديدة للطريقة فلا يزال مفهوم الطريقة غامضاً، تتداخل فيه المصطلحات بين الطريقة، والأساليب، والإجراءات، فضلاً عما بينها من تشابه.

وهناك مفهومان لطريقة التدريس:

أحدهما: نظري على مستوى التخطيط.

والثاني: إجرائي على مستوى التنفيذ داخل الصف الدراسي.

فعلى المستوى النظري تكون طريقة التدريس، العملية التي يُلاءم فيها بين طبيعتين، طبيعة المادة (اللغة العربية)، وطبيعة المتعلم.

أي أنها ملاءمة بين الطبيعتين في صورة نظرية عبر التخطيط. وتتأتى هذه الملاءمة عند تحديد عدة أمور هي:

- تحليل محتوى الموضوعات اللغوية المراد تعليمها وتعلمها لتحديد أركانها وتتابعاتها.
- تحديد المرحلة العمرية للمتعلمين، ومستوى ذكائهم ودافعيتهم لتعلم اللغة.
- تحديد المستوى المراد تعليم المادة عليه.
- تحديد الهدف أو الأهداف المراد تحقيقها.

وفي ضوء ماسبق يتضح أن عملية الملاءمة المشار إليها ليست إلا البحث الدائم عن أنسب الإجراءات اللازمة ملاءمة ؛ لكي تُطوع بها المادة الدراسية حب مستوى المتعلمين وليس العكس، وهذا يتطلب تحديد المستوى المعرفي لدى المتعلم.

أما تعريف الطريقة إجرائياً -علمياً- داخل حجرة الصف الدراسي فهو مجموعة من الخطوات التي يسير فيها المعلم داخل حجرة الصف ابتداءً، ومساراً، وانتهاءً في تفاعل لفظي بينه وبين متعلميه، وتتضح فيه مناشط المعلم، ومناشط المتعلم كل على حده ، ومناشطهما معاً التي تتيح تواصلاً متنوعاً متعدد الاتجاهات ينتهي بتحقيق الأهداف التي تم تحديدها قبل تنفيذ الدروس.

والمعنى النظري للطريقة يعد هو الإطار المفهومي الفلسفي لمعناها ، وهذان المعنيان يشتقان من المدخل لتعليم اللغة.

ومما سبق يتضح ارتباط الطريقة بما يلي:

- طبيعة الموضوعات اللغوية المراد تعليمها.
- طبيعة الموقف التعليمي.
- مستوى نضج المتعلمين واستعدادهم. (العصيلي، ٢٠٠١)

ولتحقيق الملاءمة يقتضي تنوع الطرائق وتكاملها في الدرس الواحد فالفرد يتعلم: استماعاً، وتحدثاً، وقراءة، وكتابة، ورؤية ... لذا ينبغي تنوع الغرض والطرائق ليتلاشى الملل.

والتدريس يتطلب تصميم طرائق مناسبة للمتعلمين، والفروق الفردية بينهم ومناسبة لطبيعة الموضوع.

٣ - أسلوب التدريس:

يعرف بأنه مجموعة الإجراءات، والخطوات التعليمية التي يقوم بها المعلم، والمتعلمون، وتحدث بشكل منتظم ومتسلسل ؛ ليكون المتعلم إيجابياً ونشطاً وفاعلاً في بناء معرفته، وأفكاره وتصوراته اللغوية.

ويعرف أسلوب التدريس بأنه مجموعة الفاعليات والتأثيرات اللغوية التي تتم داخل الصف، وهو العمل والكيفية التي تستخدم في تنفيذ الطريقة لتحقيق هدف ما من قبل المعلم.

ولأسلوب التدريس الناجح مواصفات أهمها ما يلي:

١- أن يُترك للمعلم حرية اختيار الأسلوب المناسب وفق رؤيته، وفهمه لطلابه وتقديره للموقف والإمكانات المتاحة.

٢- أن يكون الأسلوب متمشياً مع نتائج البحوث التربوية والتي تؤكد مشاركة الطلاب في النشاط داخل حجرة الصف.

٣- أن يكون الأسلوب متمشياً مع أهداف التربية وأهداف تعليم المادة (اللغة العربية).

٤- أن يضع المعلم في حسبانه مستوى نمو التلاميذ ودرجة وعيهم وخبراتهم السابقة.

٥- أن يراعي المعلم تنويع أساليب التدريس في الدرس ؛ لملاءمة الفروق الفردية بين المتعلمين.

٦- مراعاة العنصر الزمني والوقت المناسب من الدرس لاستخدام الأسلوب المناسب ، فترتيب الحصة قد يساعد في اختيار أسلوب دون آخر.

٧- مراعاة عدد الطلاب في الصف الدراسي عند استخدام أسلوب ما ليحظى كل منهم بقدر مناسب من النشاط خلال الدرس.

٨- يجب أن يتسق الأسلوب مع كل من الطريقة والمدخل.

نشأة مداخل تعليم اللغة:

يذكر كل من ريتشاردز ورودجرز (Richards & Rodgers, 1995) أن نشأة المداخل ترجع إلى وقت صارت فيه اللغة اللاتينية من لغة حياتية إلى مجرد لغة تدرس في المنهج المدرسي فحسب، بصورة تقليدية يتم فيها التركيز على دراسة القواعد اللغوية، والبلاغة، والأعمال الكلاسيكية المكتوبة ، وظلت هكذا من القرن السابع عشر الميلادي وحتى القرن التاسع عشر، وكان الأطفال يدرسون القواعد النحوية، والصرف والترجمة، والتدريب على كتابة بعض الجمل، والتركيز على الجانب المعرفي، وكان الأطفال يعاقبون بصورة وحشية لأي خطأ أو هفوة معرفية.

وكانت هناك محاولات لتحسين الوضع التعليمي لتدريس اللغة بالبحث عن مداخل بديلة من قبل روجر ومونتين (Roger & Mntaigne) في القرن السادس عشر وكومينيوس ولوك (Comenius & Locke) في القرن السابع عشر ؛ حيث قاموا بمحاولات لتطوير المنهج وتطوير طريقة التدريس ، ولكن لم تكن بالدرجة التي أدت إلى تحسين المنهج بصورة ملموسة؛ فقد ظلت اللغة اللاتينية في مستوى منخفض، واستمر التركيز على حفظ القواعد النحوية، وإهمال الجانب الشفهي، وتقديم تدريبات لغوية بصورة عشوائية، وكان المدخل المعتمد هو المدخل التقليدي وهو ما أُطلق عليه مدخل (القواعد والترجمة) وسيطرت اللهجة العامية، وضعف استعمال اللغة اللاتينية في مواقف التواصل.

وفي منتصف القرن التاسع عشر ظهرت مجموعة من العوامل أسهمت في معارضة المدخل التقليدي؛ حيث زادت الحاجة إلى التواصل بين الأوربيين وزاد الطلب على التواصل الشفوي ،وظهرت سوق لتداول كتب المحادثة وكتب العبارات اللغوية التي ظهرت نتيجة لدراسات خاصة واهتم متخصصو طرائق التدريس بتدريس اللغات الحديثة في المرحلة الثانوية.

وفي ألمانيا، وإنجلترا، وفرنسا، فشل التعليم العام في أداء مسؤولياته في تعليم اللغة؛ ومن ثم ظهرت المداخل الحديثة لتطوير تدريس اللغة من خلال محاولات أكدت أهمية القراءة بالدرجة الأولى قبل المهارات الأخرى، وظهرت محاولات لتعليم مهارات التحدث من خلال المواقف التواصلية وظهرت الكتب لتعليم المحادثة من خلال المواقف حتى تتضح المعاني.

وبنهاية القرن التاسع عشر زادت الجهود من قبل معلمي اللغة واللغويين لإبراز الحاجة إلى مداخل لتعليم اللغة من خلال كتابة الكتب، والمقالات، والحوارات، وهذه الجهود عرفت بحركة الإصلاح، والتي أكدت على عدة قضايا أهمها مايلي:

- دراسة اللغة الشفوية.
- العناية بالتدريب الصوتي لتنمية مهارات النطق.
- استخدام كتب المحادثة، والحوار، وإدخال النماذج اللغوية والأمثلة والعبارات.

- العناية بالطريقة الاستنتاجية في تدريس القواعد.
- دراسة المعاني الجديدة والربط بين اللغة المستهدفة واللغة الأم.

وهكذا توالى ظهور المداخل الحديثة في تعليم اللغة.

وفي مجال تعليم اللغة العربية، برزت الحاجة إلى نشأة مداخل حديثة لتعليم اللغة العربية مع وجود مجموعة من التحديات العامة، والمتغيرات المتلاحقة التي تواجه عملية إعداد المتعلمين وتعليم اللغة العربية ومن هذه التحديات ما يلي:

- إعداد المتعلمين لعصر جديد يتطلب مهارات لغوية تواكب متطلبات هذا العصر.
- التطورات التي تحدث في العالم فرضت على المؤسسات التربوية أدواراً جديدة؛ فلم يعد دور المتعلم محدداً بتلقي المعرفة بل تعدى ذلك ليشمل أدواراً ومجالات جديدة.
- حاجة المتعلمين إلى ما يسمى بمهارات التفكير المستقبلي أو مهارات القرن الحادي والعشرين التي منها مهارات الحوار، والنقاش، والنقد، والتفكير والتحليل، والربط، والاستنتاج ؛ومن ثم فالمتعلمون في حاجة إلى امتلاك هذه المهارات ليتعايشوا، ويتواصلوا مع الآخرين، ويتمتعوا بقبولهم، ومواكبة التطورات الحديثة. ولن يتحقق ذلك بتعلم اللغة العربية بصورة مفتتة، وبمنهج يعلم عن اللغة بدلاً من تعلم اللغة نفسها، وبطرائق تدريس تعتمد على التلقين والحفظ والاستظهار بدلاً من الطرائق التفاعلية التي تركز على المهارات والممارسة والأداء ، وهذا ما دعا إلى تبني مداخل حديثة لتعليم اللغة العربية.

وهناك مجموعة أخرى من التحديات التي واجهت تعليم اللغة العربية أبرزها ما يلي:

- النمو الهائل والمتسارع في المعرفة الفكر.
- التقدم التقني في مجال نظم المعلومات والأساليب التقنية.
- تزايد الطلب على التعليم.
- تغير طبيعة الدور الذي يقوم به المتعلم من التلقي إلى المشاركة الإيجابية التفاعلية.

- البحث التربوي وما تمخض عنه من تطوير في الممارسات التربوية تهدف إلى تحسين العملية التعليمية بجميع عناصرها (الأهداف -المحتوى- طرائق التدريس- التقويم).
- أصبح تكيف الفرد مع المعرفة لا يتحقق بالحفظ، والتلقين، والاستظهار وإنما يحتاج إلى مهارات البحث، والتخطيط، والمراقبة، والتقويم.
- لم يعد تعليم الحروف والمفردات كافياً لممارسة الكفاءة الاتصالية.
- ظهرت قضية ذوبان اللغة من خلال استخدامات الشبكة العنكبوتية ووسائل الاتصال الأخرى، فضلاً عن محاولات التغريب المستمرة ،مما ضاعف من المسئولية أمام المختصين للبحث عن مداخل حديثة لتعليم اللغة العربية، وتنمية مهاراتها.
- ضعف الأداء اللغوي لدى المتعلمين مع استمرار المدخل التقليدي وطريقة التلقين، أمام تلك التحديات تبرز الحاجة الملحة إلى مداخل حديثة لتعليم اللغة العربية تتناسب وروح العصر، وتقضي على مشكلات تعليم اللغة العربية وتعلمها وتنتج متعلمين واعين بلغتهم، وتراثهم معتزين بعربيتهم، وقيمهم.

وقد أوردت الأدبيات التربوية عدة مداخل لتعليم اللغة العربية تتسق وطبيعة اللغة العربية، وعمليتي تعليمها، وتعلمها، وتعين المتعلمين على ممارسة اللغة الصحيحة ومن تلك المداخل:

مدخل اللغة التواصلي، والمدخل الوظيفي، والمدخل التكاملي، والمدخل الكلي، والمدخل الإيحائي، ومدخل الطرائف اللغوية، ومدخل المهام، ومدخل المهارات، والمدخل الانتقائي، والمدخل الإنساني، والمدخل التقني، والمدخل البيئي، ومدخل الذكاءات المتعددة، ومدخل الكفايات، ومدخل الوظائف اللغوية، والمدخل التحليلي، ومدخل التحليل الافتراضي، ومدخل الفروع، والمدخل الثقافي، والمدخل التفاوضي، والمدخل الدرامي... وغيرها.

الأصول الفلسفية والنفسية واللغوية للمدخل:

تستند مداخل تعليم اللغة العربية إلى مجموعة من الأسس الفلسفية، والنفسية، واللغوية. وتشير الأدبيات إلى أن طبيعة اللغة، ونظرية تعليم اللغة، تشكلان أساساً مهماً لتدريسها.

وتعد نظرية تعليم اللغة التي يستند إليها مدخل ما؛ استجابة لسؤالين:

أحدهما: ما العمليات النفس لغوية والمعرفية التي تؤثر على تعليم اللغة؟

وثانيهما: ما الشروط التي ينبغي مراعاتها في هذه العمليات لتفعيل تعليم اللغة؟

وقد أكدت نظريات التعلم التي ارتبطت بمداخل لتعليم اللغة على كلاً من نظريات العمليات التي استندت إلى عمليات التعلم، وتشكيل العادة، والاستدلال، والاستنتاج، واختيار الفروض، والتقييم.

أما النظرية الشرطية (التعلم الاشتراطي) فقد ركزت على الطبيعة الإنسانية للمتعلمين، وكذلك العوامل أو السياق الفيزيقي الذي يحدث فيه تعليم اللغة للمتعلمين.

وفي العام (١٩٨١م) تناول كراشن (Krashen) نظرية (الضابط أو المراقب) التي تناولت عمليات و التعلم اللغوي وشروطه.

وقد ميز (كراشن) بين عمليات اكتساب اللغة وتعلم اللغة؛ حيث يرى أن اكتساب اللغة يشير إلى استيعاب اللغة من خلال الاستخدام والتواصل الطبيعي، على حين يشير التعليم إلى الدراسة المقصودة للغة والقواعد اللغوية في عملية وعي إرادي، وهذا ما عرف بنظرية اكتساب اللغة وتعلمها عند كراشن.

وتعد هذه النظرية من أهم النظريات التي عنيت بها الساحة العلمية اللغوية والاجتماعية، فقد اتسع نطاق اهتمامات علوم اللغة الحديثة، ولم يعد الأمر مقتصراً على الجوانب النظرية والتحليلية كما كان سابقاً بل تعداه إلى ظهور علوم تطبيقية تعتمد على الملاحظة والتجارب، والتطبيقات الفعالة في الواقع المحسوس. ومن بين الاهتمامات التي شملتها العلوم اللغوية: دراسة النمو اللغوي لدى الطفل، ودراسة مشكلات

النطق والتخاطب، ومهارات التواصل اللغوي، وكل الموضوعات التي تربط اللغة بالمجتمع.

ومن النظريات التي تفسر عملية اكتساب اللغة وعملية تعلمها ما يلي:

النظرية السلوكية	النظرية الفطرية	النظرية البنائية
النظرية التفاعلية	النظرية البيئية	

ما المقصود بنظرية اكتساب اللغة ؟

بدايةً اللغة «أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم». (ابن جني، ٣٩٢هـ). أما كنت بايك (Kenneth Pike) فيعرف اللغة بأنها: سلوك ووجه من وجوه النشاط البشري الذي يجب ألا يعامل في جوهره منفصلاً عن النشاط البشري. وهي عند همبلوت «إنتاج فردي واجتماعي في آن واحد. وهي شكل ومضمون، وهي نظام ثابت، وصيرورة متطورة، وظاهرة موضوعية وحقيقة ذاتية».

أما اكتساب اللغة: فهي عملية علمية يستطيع الفرد من خلالها امتلاك قدرة على استقبال اللغة الأم الأولى لدى الأطفال واستيعابها.

وتنقسم عملية اكتساب اللغة إلى:

أ - اكتساب اللغة غير اللفظية: والتي تبدأ بصرخات المولود وتتطور لتصبح وسيلة للتواصل بين الطفل والأم، وتساعده على التعبير عن حاجاته الأساسية (أكل -شرب - نوم ...).

ب-اكتساب اللغة اللفظية: تتطور المرحلة الأولى لدى الطفل عند بلوغه خمسة عشرة شهراً لينطق بعض الأصوات العشوائية. ولقد حاول علماء النفس واللغة صوغ مجموعة من الفروض ، والنظريات حول موضوع كيفية اكتساب اللغة. وتتنوع هذه الفروض بين أسباب بيولوجية وأسباب بيئية وسلوكية.

١- النظرية السلوكية:

ظهرت في منتصف القرن العشرين ، ومن أبرز علمائها (واطسون) (وسكنر)، وتنطلق من فرضية هي: أن السلوك اللغوي سلوك مكتسب بالدرجة الأولى، وهي تكتسب من خلال المحيط والبيئة من خلال الاستماع، وتقليد الكبار، أو عن طريق التكرار والاستماع إلى النماذج اللغوية. وقد حاول (سكنر) تعزيز نظرية المثير والاستجابة، وأكد أن اللغة أو السلوك اللغوي مكتسب نتيجة لفكرة المثير والاستجابة.

٢- نظرية تحليل المعلومات أو النظرية التحويلية التوليدية:

وتعرف بالنظرية الفطرية وترجع إلى (تشومسكي) الذي يرى أن القدرة اللغوية قدرة فطرية منحها الله سبحانه وتعالى للإنسان ، فاستطاع توليد عدد غير محدود من العبارات والتراكيب اللغوية، ووفقاً لهذه النظرية؛ فإن الافراد يولدون وهم يمتلكون آليات اكتساب اللغة وتعلمها وذلك عبر اشتقاقهم لأبنية وقواعد لغوية.

واللغة في ضوء هذه النظرية مجموعة من الانظمة النحوية والصرفية،و الصوتية والدلالية، تعتمد في التواصل اللغوي.

فالأطفال يستطيعون التَّفُّوهَ بجمل جديدة يعدها الكبار سليمة الصوغ ، دون أن يسمعوها من قبل ، ويفسر ذلك (تشومسكي) بأن الإنسان يولد بملكة فطرية تمكنه من اكتساب اللغة وتطويرها ، والطفل بمجرد تلقيه اللغة فهو يستعمل مبادئها، وقواعدها بصورة تلقائية.

وهذا ما يؤهله للتوصل إلى الكفاية اللغوية، ومعرفة بنظام القواعد ، فيؤهله لتعلم اللغة في مدة قصيره، وهو أمر فطري لدى جميع الأشخاص بمختلف اللغات.

٣- نظريات الجشطالت:

ظهرت هذه النظرية في العقد الثاني من القرن العشرين في ألمانيا نتيجة لبحوث فرتهيمر(١٩١٢) وأعمال كومكا وكوهلر. وقد ثارت هذه النظرية على النظريات التفكيكية مثل نظرية (ديكارت) التي عرفت بالنظرية الثنائية ؛ حيث قسمت العقل إلى جزئيات من أحاسيس وصور. والنظرية السلوكية التي نظرت إلى الإدراك الإنساني في صورة مثيرات واستجابات.

وترى هذه النظرية أن اللغة تتعلم بشكل كلي ،وليست في صورة مجموعة من الأجزاء (حروف وأصوات)، فالمتعلم منذ الطفولة يجب أن يتعلم الكلمات والجمل أولاً ثم تأتي الحروف.

ويرتبط بهذه النظرية عدة مفاهيم منها مايلي:

- الاستبصار: ويقصد به كل ما يؤدي إلى تحقيق الفهم في كل الأبعاد ومعرفة العلامات والروابط بين الأجزاء.
- الدافعية: وهي تعزيز عملية التعلم ويكون مصدرها داخلياً أي من داخل المتعلم وليس من خارجه.
- الفهم والمعنى: يتحقق التعلم بصورة جيدة عندما يتحقق المعنى والفهم، يقصد بالفهم إدراك جميع العلاقات ذات الصلة بالموضوع والانتقال من الغموض إلى الوضوح.

ولهذه النظرية مجموعة من المبادئ أبرزها ما يلي:

- الاستبصار شرط لحدوث التعلم الحقيقي للغة.
- التعلم يقترن بالنتائج.
- التعزيز الخارجي يؤدي دوراً سلبياً في التعلم.
- الحفظ والتطبيق الآلي للمعارف يؤدى إلى تعلم خطأ.

٤-النظرية البنائية:

هي إحدى النظريات الحديثة التي برزت لمواجهة مجموعة من المفاهيم التي شاعت قبلاً وتتعلق بطرائق تعليم اللغة واكتسابها. وترى هذه النظرية أن تعلم اللغة الحقيقي لا يعتمد على ما يسمع المتعلم ويكرر بل تبنى المعلومات والمعارف داخلياً ،وذلك بمساعدة البيئة والمجتمع.

وتؤكد هذه النظرية أن الطفل أو متعلم اللغة يكون نشطاً في بناء معرفته وأنماط تفكيره؛ وذلك نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة . وهي نظرية معرفية تركز على دور المتعلم في بناء المعرفة الشخصية لديه.

ويعد (بياجيه) مؤسس النظرية البنائية، ويفترض أن المعارف عبارة عن أبنية عقلية منظمة داخلياً تمثل قواعد للتعامل مع المعلومات، والأحداث بصورة إيجابية، والنمو المعرفي بالاعتماد على الخبرة.

ويرتبط بهذه النظرية عدة مفاهيم أهمها مايلي:

التكيف: ويقصد به قدرة الإنسان على التكيف مع خبرة ما، والتلاؤم معها ويضم هذا المفهوم عنصرين هما: التمثيل والمواءمة.

التمثيل: بمعنى تلاؤم المثيرات الخارجية مع التراكيب العقلية الداخلية للفرد، وينعكس ذلك على طبيعة المحتوى اللغوي والموضوعات اللغوية التي ينبغي أن تناسب القدرات العقلية للمتعلمين وأنماط تعلمهم، وتفضيلاتهم، وذكاءاتهم.

المواءمة: حيث يقوم الفرد في هذه الحالة بمحاولة تغيير نفسه للتكيف مع العالم الخارجي وهو عكس التمثيل.

التوازن: وهو عملية التفاعل بين الفرد والبيئة وهو شرط مهم في تعليم اللغة ؛حيث يجب توفير أنشطة لغوية من شأنها تحويل المتعلم من متلق سلبي إلى مشارك إيجابي ويتفاعل مع ما يقدم له من أنشطة ووسائط تعليمية في تعليم اللغة فيحدث التوازن.

التنظيم: وهو عملية يقوم فيها الفرد بربط الصور بشكل أكثر كفاءة ،وهو اتجاه فطري ،ويمكن توظيف هذا المبدأ في الأنشطة التدريسية وأساليب التقويم لتعزيز التعلم اللغوي (بإكمال الناقص، وترتيب المختلط، وتنظيم المختلف ... إلخ).

وفي ضوء هذه النظرية يتم تعليم اللغة وإكسابها بعمليات تجمع بين البناء والإبداع.

٥- النظرية التفاعلية:

حاولت هذه النظرية الدمج بين مجموعة من النظريات، فالعوامل التي تؤثر في مقدرة الطفل على اكتساب اللغة ليست واحدة بل تشترك كل العوامل الثقافية والاجتماعية، والبيولوجية، والمعرفية تتشكل في قالب واحد ، وتشكل تعلم أو اللغة الأولى واكتسابها لدى الأطفال. ويطلق على هذه النظرية التوفيقية حيث حاولت الجمع بين مبادئ النظرية السلوكية والفطرية وكذلك الجشطالت والبنائية.

٦- النظرية البيئية:

نشأة اللغة وتطورها في ضوء هذه النظرية يتم ضمن المحيط البيئي والاجتماعي الذي يتم فيه تعلم اللغة واكتسابها، وبعد تفاعل العوامل الخارجية يحصل السلوك اللغوي الذي يؤدي بالضرورة إلى تعلم اللغة (واكتسابها) . إن اكتساب اللغة نوع من أنواع التعلم ،ويخضع لمبادئ التعلم وقواعدها بالمحاكاة، والثواب، والعقاب،و التعزيز،و التعميم.

وفي ضوء ذلك لابد من العناية بالعوامل الداخلية للمتعلم : قدراته وحاجاته، وبنيته المعرفية، وذكائه، ودافعيته لتعلم اللغة واكتسابها ، وكذلك العوامل الخارجية من بيئة، وسياق اجتماعي لتعلم اللغة ، وأهداف ومحتوى، وطرائق تدريس، وأنشطة ووسائل تعليمية، وأساليب تقويم والاهتمام بدور المعلم وتوجيهه وتيسيره لعملية تعليم اللغة واكتسابها، ودور المتعلم النشط الإيجابي في عملية تعلم اللغة واكتسابها ولتحقيق ذلك يراعى تنويع المحتوى وطرائق التدريس والأنشطة وجميع عناصر المنهج أو البرنامج الذي يقدم لتنمية المهارات والمعارف اللغوية.

ويرى ابن خلدون أن اللغات جميعها ملكات شبيهة بالصناعة ؛ أي يتم تعلم اللغة كما يتم تعلم الصناعة. والملكة مهارة ثابتة تكتسب عن طريق التكرار والممارسة والتدريب.

ويشرح ابن خلدون هذه القضية فيقول «والملكات لا تحصل إلى بتكرار الأفعال؛ لأن الفعل يقع أولاً، وتعود منه للذات صفة، ثم تكرر فتكون حالاً ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة، واختلف العرب في تعلم اللغة واكتسابها فمنهم من يرى أنها مكتسبة مثل ابن خلدون ومنهم من يرى أنها فطرية وهبة من الله سبحانه وتعالى مثل ابن فارس وفريقه الدين اعتبروا اللغة توفيقيه، ويرى المحدثون أنها تجمع بين الفطرة، والاكتساب فلابد من القدرة الفطرية وآلياتها من سمع، وبصر، وأدوات نطق، وقدرات عقلية، وذكاء ثم يأتي دور التعليم بأدواته وأنشطته والعوامل البيئية والاجتماعية في إكساب اللغة وتنمية مهاراتها لدى المتعلمين.

وحتى يتحقق اكتساب اللغة وتعلمها بالصورة المرجوة لابد من مراعاة طبيعة اللغة، ونظامها، وتكامل فنونها، وكليتها (استماع، تحدث، قراءة، كتابة)، والعناية بتبادل

العلاقات بين فنون اللغة وتعليم اللغة من أجل المعنى ،والعناية بالفهم والتفكير ،وهذا ما يتفق مع النظرية البنائية ومبادئها ،ومنها:

- ربط المعرفة السابقة بالمعرفة الحالية، ومواءمة المعرفة السابقة مع الجديدة ،والعمل على إحداث التوازن في المواقف التعليمية بتوفير الأنشطة والمثيرات والوسائل التعليمية التي يعتمد على إحداث التعلم القائم على التكيف ،وربطها بمواقف الحياة وهو ما يسمى بوظيفية اللغة.
- العمل على توفير فرص الممارسة اللغوية حتى يصل المتعلم إلى درجة التمكن والاتقان والكفاءة التواصلية.
- العمل على التكامل بين الجانب الشفوي والكتابي وجانب الاستقبال والإرسال في المهارات اللغوية تدريساً وتقويماً.
- تمكين المتعلمين من القراءة والكتابة والتحدث والاستماع لأغراض مختلفة في مواقف إبداعية.
- إشراك المتعلمين في المهام اللغوية وممارسة اللغة والأداء اللغوي.
- توفير النموذج والقدوة في عمليات تنمية مهارات النطق الصحيح، وتمييز الحروف، ومراعاة النظام الصوتي، والصرفي، والدلالي، والنحوي للغة.
- العناية بكلية اللغة تخطيطاً، وتنفيذاً وتقويماً، وتعليمها من خلال مواقف طبيعية داخل الصف وخارجه.
- الاهتمام ببناء شخصية المتعلم وتنمية مهارات تفكيره في مواقف تعليم اللغة واكتسابها.

مدخل الفروع:

١- المفهوم والنشأة:

هو رؤية فلسفية يتم في ضوئها تقسيم اللغة العربية إلى فروع منفصلة، حيث يدرس كل فرع بشكل منفصل: النحو، الإملاء، القراءة، التعبير، الخط، وفي ضوء هذا المدخل يتمكن المعلم من تدريس كل فرع بصورة أكثر دقة. وهو مدخل يقوم على تفتيت المادة اللغوية وتجزئتها إلى فروع، وأنشطة مستقلة عن بعضها بعضاً، ولكل نشاط منهجه، وحصصه، وكتبه بل وأساليب تقويمه الخاصة به. (عريف وبوجملين، ٢٠١٥م).

وتعود نشأة هذا المدخل إلى أصحاب النظرية السلوكية الذين نظروا إلى اللغة على أنها تنظيم من الأشكال وليس شبكة من المعاني وأن اللغة مجموعة من العادات السلوكية، يتعلمها الفرد كما يتعلم العادات السلوكية الأخرى، وأن اللغة تتألف من ردود أفعال يتعلمها الفرد عن طريق التعزيز أو الثواب الذي يتلقاه من المجتمع أو الوالدين في بادئ الأمر ثم الآخرين ،يتوصل بذلك إلى حفظ عدد من نماذج الجمل وعندما يتعرض لمثير خارجي يستجيب بأحد هذه النماذج، وقد اهتمت هذه النظرية بالجزئيات قبل الكليات في تشكيل السلوك اللغوي.

وقد دعم تشومسكي هذه النظرة للغة ؛حيث رأى أن اكتساب اللغة عبارة عن استخدام تفاصيل مختلفة داخل بيئة فطرية ثابتة ،وأن الأطفال يمكنهم تعلم قواعد لغوية بالغة التعقيد بسرعة هائلة، وأكد أهمية التركيز على الكفاية اللغوية ،وهي معرفة المتكلم السامع للغته وعليه فقواعد اللغة عنده هي وصف للكفاية الحقيقية للمتكلم فضلاً عن تأكيده على المعرفة اللغوية التي قصد بها معرفة القواعد النحوية والصرفية والقواعد التحويلية.

ورأى ابن فارس أن كل العلوم المتصلة باللغة، توقيفية أي ليست من صنع الإنسان فالكتابة والنحو، والصرف والعروض علوم علمها الله الإنسان. (عاشور والحوامدة، ٢٠٠٣م).

٢- الأسس والمبادئ التي يستند عليها تعليم اللغة وفق مدخل الفروع:

١- سيطرة المتعلم على مهارات كل فرع من فروع اللغة العربية تمكنه من امتلاك فنون اللغة الأربعة (الاستماع- التحدث -القراءة-الكتابة).

٢- يولد الإنسان ولديه القدرة الفطرية على اكتساب قواعد اللغة.

٣- عدَّ (تشومسكي) الجملة هي الوحدة الأساسية في تحليل اللغة دون الكلمات أو العبارات أو الأصوات.

٤- أهم أسس التمكن هو معرفة المتكلم بالقواعد الصرفية والنحوية.

٥- تعليم اللغة يحتاج إلى نماذج تكرر لتكوين العادة اللغوية.

٦- تعليم اللغة يحتاج إلى مثيرات لا حصر لها لأجل تعلمها.

٧- تأدية المتعلم للاستجابة اللفظية الصحيحة يحتاج إلى تعزيزات إيجابية.

٨- التكرار عامل مهم في اكتساب اللغة.

٩- دور الكبار مهم في تدعيم الاستجابة الصحيحة.

١٠-المحاكاة لكلام الكبار تعين في تمكين الطفل من النطق الصحيح واكتساب اللغة.

١١-هناك فرق بين الكفاية والأداء اللغوي، فالكفاية معرفة بالقواعد النحوية، والصرفية، والمعايير، أما الأداء فهو السلوك الذي يطبق فيه المتعلم تلك المعرفة سواء في القراءة أم التحدث أم الكتابة.

٣-كيفية التدريس باستخدام مدخل الفروع:

وفقاً لمدخل الفروع تنقسم اللغة العربي إلى فروع لكل منها منهجه ، وكتبه وحصصه.

مثل: القراءة ، والنصوص، والتعبير الكتابي ، والبلاغة، و النحو ، و الإملاء ، والأدب.ويعالج كل فرع منها في ضوء ما حدد له من منهج في حصصه التي خصصت له بشكل منفصل . ولا يدرس في حصة فرع أخر ، وتعقد اختبارات لكل فرع بدرجة محددة وتحسب درجة المتعلم في اللغة العربية بالمجموع الكلي لدرجاته في الفروع .

ويستند التدريس باستخدام هذا المدخل إلى افتراض مؤداه ،أن سيطرة المتعلم على مهارات كل فرع، تمكنه من السيطرة على فنون اللغة الأربعة: فنون الاستقبال: (الاستماع والقراءة)، وفنون الإرسال: (التحدث والكتابة) ومن ثم يتمكن المتعلم من التواصل اللغوي؛ لتحقيق التواصل الاجتماعي المنشود. ويهدف تقسيم اللغة إلى فروع إلى تيسير تعليم اللغة العربية والعمل على إتقان مهاراتها. وعلى الرغم من ذلك، هناك من يرى أن تقسيم اللغة إلى فروع يعد تقسيماً صناعياً يؤدي إلى تمزيق اللغة وإفساد جوهرها،وإخراجها عن طبيعتها ؛ لذا يمكن تدريس اللغة العربية باعتبارها كلاً متكاملاً في المرحلتين : الإبتدائية ، والمتوسطة (الإعدادية).

أما في المرحلة الثانوية فيمكن تدريسها في صورة فروع لتعليم الطلاب منطق اللغة وقواعدها ونظامها؛ وبذلك نتحاشى تمزيق اللغة، وتفتيت الخبرة اللغوية التي يكتسبها المتعلمون، ونضمن المعالجة العقلية لمهارات اللغة في هذه المرحلة، حيث يفترض أن متعلمي المرحلة الثانوية ناضجون عقلياً، وقادرون على تعمق البنى العميقى للأشكال اللغوية التي يستخدمونها في التواصل اللغوي. وفي ضوء مدخل الفروع فقد سيطرت في تدريسه طرائق تدريس ترتبط بكل فرع من فروع اللغة العربية الذي يدرس بشكل منفصل وفي حصص منفصلة تبعاً لأهدافه ومحتواه.

وفيما يتصل بطرائق التدريس ، فمن الشائع الاعتماد على طرائق تدريس ثابتة في تدريس الفروع يغلب عليها سيطرة المعلم ، والتلقين . إلا إنه في ضوء الاتجاهات الحديثة يمكن استخدام طرائق تدريس متنوعة ومتطورة مثل : استراتيجيات التعليم التعاوني، وتمثيل الدور، والمدخل القصصي، والمدخل الدرامي، والرسوم المتحركة ، وما فوق المعرفية ، ومدخل الطرائق ، والذكاءات المتعددة ، والتدريس بمساعدة الحاسوب والمدخل الإنساني ، وحل المشكلات ، والتعليم بالفريق (التدريس التشاركي) ....إلخ

وذلك يهدف تحقيق تمكن المتعلم من مهارات كل فرع من فروع اللغة العربية والتمكن من فنون اللغة وتحقيق التواصل اللغوي والكفاءة اللغوية لدى المتعلمين.

٤- أهم مزايا مدخل الفروع:

- الدقة في تدريس كل فرع من فروع اللغة العربية.
- تمكن المعلم من محتوى كل فرع والعناية بتفاصيل كل درس ومفاهيمه.
- سهولة التخطيط والتنفيذ والتقويم للدروس.
- انخفاض التكلفة المادية في تطبيقه وكذلك في الوقت والجهد.
- سهولة التقويم لفروع اللغة العربية.
- حفظ المتعلم للمادة، والقواعد النحوية، والصرفية والمعاني.
- يحظى بقبول العديد من أولياء الأمور والمشتغلين بالعملية التعليمية التقليدية.
- قلة المهام التي يؤديها المتعلم لسلبية دوره وقلة الأنشطة الصيفية وغير الصيفية.

٥- عيوب مدخل الفروع:

- أدى هذا المدخل إلى تفتيت المادة اللغوية بحيث لا تتضح وظائف المادة ولا تتحقق أهداف تعليمها.
- اختيار المحتوى من قبل الخبراء والمختصين أدى إلى تقييد حرية المعلم وقلة حماسه للتدريس، وعزوف الطلاب عن الدروس.
- دور المعلم فيه دور المهيمن، والملقن الذي يعد وينفذ ويقوّم الدروس.
- دور المتعلم متلقٍ سلبي يحفظ المادة اللغوية ويستظهرها.
- ضعف الاهتمام بفنون اللغة العربية ومهاراتها.
- إهمال وظيفية اللغة العربية في المحتوى.
- التركيز على النواحي النظرية دون الاهتمام بتنمية المهارات اللغوية أو الممارسة اللغوية أو العناية بالأداء اللغوي وخاصة الشفوي.
- إهمال الأنشطة، والوسائل التعليمية، والتنويع في طرائق التدريس.
- ركزت الأساليب التقويمية على قياس الجانب الكتابي وقياس الحفظ للمادة اللغوية.
- إهمال التواصل مع أولياء الأمور والمجتمع خارج المدرسة.

- ضعف التفاعل فيما بين الطلاب، وبينهم وبين المعلم.
- أدى إلى عزوف الطلاب عن اللغة العربية وضعف اتجاههم نحوها.
- أدى إلى شيوع الأخطاء وضعف قدرة المتعلمين على الإنتاج اللغوي.
- أدى إلى لجوء الطلاب إلى استخدام لغات أخرى في التواصل الشفوي والكتابي خاصة عبر وسائل التواصل الاجتماعي.
- عدم وجود منهج لتعليم مهارات الاستماع .
- غياب منهج لتعليم مهارات التحدث .

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

ابن منظور (١٩٩٤) لسان العرب، بيروت، دار إحياء التراث.

أبو عمشه، خالد (٢٠١٥) مداخل ووظائف اللغة للناطقين بغيرها، منتدى مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، البحوث والمقالات.

دومة، ومصطفى (٢٠١٨) مداخل تدريس اللغة العربية، متوفر في:
https//youtu.be/gxdmw159

الرباط، بهيره (٢٠١٥) المناهج الدراسية، رؤية استشرافية، الرياض، دار الزهراء.

الراجحي، عبده (١٩٩٥) علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

الزهراني، مرضي (٢٠٠٧) المدخل التقني في تعليم اللغة العربية، ورقة عمل مقدمة لمؤتمر اسهامات اللغة العربية والأدب في البناء الحضاري للأمة الإسلامية، ماليزيا (مكتب التربية العربي).

سلمان، أسامة (٢٠١٧) استخدام المدخل التحليلي الافتراضي في تدريس الظواهر اللغوية الشائعة والتفكير التنبؤي وعلاقته بالصواب اللغوي لدى طلاب كليات التربية. مجلة القراءة والمعرفة العدد:(١٨٤٠).

سمك، محمد (١٩٩٨) فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، القاهرة، دار الفكر العربي.

السيد، محمود (١٩٨٩) شؤون لغوية، بيروت، دار الفكر العربي.

شحاته، حسن والنجار، زينب (٢٠٠٣) معجم الصطلحات التربوية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

عالم، محمود (١٩٧١) دفاع عن الخصوصية اللغوية، سلسلة قضايا فكرية، لغتنا العربية في معرفة الحياة، القاهرة، الكتاب ١٧، ١٨.

عاشور، راتب والحوامدة، محمد (٢٠٠٣) أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، عمان ، دار المسيرة.

عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة (٢٠١٤) استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، عمان، دار الفكر.

عريف، هنية وبوجملين، لبوخ (٢٠١٥) المداخل الحديثة في تعليم اللغة العربية من تعليم اللغة إلى تعليم اللغة بالتواصل، مجلة الأثر، العدد ٢٣.

عصر، أحمد (١٩٩٩) أزمة اللغة المعاصرة والخاصة إلى حلول غير تقليدية، سلسلة قضايا فكرية، (لغتنا في معركة الحياة)، القاهرة، الكتاب ١٨،١٧.

عوض، أحمد (٢٠٠٠) مداخل تعليم اللغة العربية، دراسة مسحية نقدية، سلسلة البحوث التربوية والنفسية، مكة المكرمة، مركز البحوث التربوية والنفسية.

عوض، فايزه (٢٠٠٩) مداخل واستراتيجيات حديثة في تعليم اللغة العربية والتربية الإسلامية، القاهرة، الجزيرة.

ـــ وأبو اليزيد، دعاء (٢٠١٥) تدريس فنون اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدمام ، مكتبة المتنبي.

قطب، إيمان (٢٠١٠) «فعالية برنامج قائم على المدخل الكلي للغة العربية في تنمية مهارات الأداء اللغوي (الشفوي- الكتابي) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية» دكتوراة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

مدكور، علي وعبدالمنعم، صابر ومبارك، أحمد (٢٠١٦) تنمية مهارات الأداء اللغوي الشفوي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي في ضوء مدخلي التحليل اللغوي والتواصل اللغوي، مجلة العلوم التربوية، العدد ٣.

الملاجي، هاجر (٢٠١٦) نظرية كراشن الضابط الاجتماعي، حضارة الكلمة واللغة والوعي اللغوي. شبكة الالوكة.

الناقة، محمود وحافظ، وحيد (٢٠٠٠) تعليم اللغة العربية في التعليم العام، مداخله وفنياته، القاهرة، د.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Anthony, E. (1963). Approach, Method, and Technique, English Language Teaching No: 17.

Howatt, A. (1984). A History of English Language Teaching oxford, University of Oxford Press.

Krashen, S. (1981). Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford : Pergamon.

―――――――― (2002). The NRP Comparison of whole Language and Phonics Ignoring the crucial variable in Reading . Talking Points No. 13 V. 3.

Richards, J. & Rodgers, T. (1995). Approaches and Methods in Language Teaching, N.Y. Cambridge University Press.

Solon, C. (1991). Whole Language: A promising Approach to Teaching to under Prepared Community College Student, D.A.1. No.: 6.

الفصل الثاني
المداخل المهارية

تأليف: د. عواد بن دخيل العواد
باحث في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
مستشار سابق في شركة تطوير للخدمات التعليمية
وزارة التعليم -إدارة تعليم الرياض

- **المدخل المهاري.**
- **مدخل الكفايات.**
- **المدخل السمعي الشفهي.**
- **المدخل الضمني.**
- **مدخل عمليات الكتابة.**

المداخل المهارية

تعد المداخل المهارية من مداخل تعليم اللُّغة العربية فهي تتناول مهارات اللُّغة الرئيسة كالاستماع والكلام والقراءة والكتابة. وطرق التناول تتنوع بين تلك المداخل، ومن هذه المداخل المدخل المهاري الذي يهتم بتمهير اللغة، وتصنيف مهاراتها الأساسية وتحديد فروعها، ويركز في تعليم اللُّغة على جانبي مهارات اللُّغة المعرفي والأدائي.

وينظر مدخل الكفايات إلى مهارات اللُّغة بأنها مجموعة من الكفايات التي يجب على المتعلم اكتسابها وممارستها، فهناك الكفايات اللغوية الخاصة بمهارات اللُّغة الرئيسة (الاستماع والكلام والقراءة والكتابة)، ويتم تصنيفها تبعاً لطبيعة اللغة، والمرحلة التعليمية المستهدفة.

أما المدخل السمعي الشفوي فيعتمد على تنمية مهارتي الاستماع والكلام، ولقد سمي بذلك لتركيزه على تنمية مهارتي الاستماع والكلام باللُّغة المستهدفة؛ لأنه يرى أن من طبيعة اللُّغة أنها سمعية شفهية ذات رموز تحمل معاني وفق نظام لغوي، ويمكن تعلمها والسيطرة عليها عن طريق الاستماع، والتكرار المستمر لأنماط وتراكيب لغوية شائعة.

والمدخل الضمني يرتكز على معالجة قواعد اللُّغة وتراكيبها اللغويّة؛ بحيث يدرب المتعلم عليها دون إشارة صريحة أو مباشرة لهذه القواعد أو مصطلحاتها وتعريفها، ويتم ذلك بطرق ضمنية من خلال أداء سلسلة متتابعة من التمارين والأنماط اللغوية يقوم بها المتعلم، مما يساعده على اكتساب المهارات اللغويّة، والتفاعل مع الاخرين بنجاح من خلال اللغة المتعلمة بصورتها الشفهية والكتابية.

ومدخل عمليات الكتابة يهتم بمهارة الكتابة فهي عملية ذهنية معقدة تتطلب مجموعة من الأنشطة قبل الكتابة، وفي أثنائها، وبعدها. وإذا كان المدخل السمعي الشفوي يركز على مهارتي الاستماع والكلام، ويعطي دوراً للقراءة، بينما الكتابة كانت تقوم بدور ثانوي تعزيزي للنماذج الشفوية للغة، نجد أنها في ضوء هذا المدخل لها الأهمية حيث يتم التركيز على عملية الكتابة نفسها بكونها عملية معقدة تتطلب مجموعة من الأنشطة.

وفي ثنايا هذا الفصل سيتم التطرق عن كل مدخل من هذه المداخل من حيث المفهوم، والنشأة، والأسس والمبادئ التي يعتمد عليها، وكيفية التدريس في ضوئها، ومميزاتها وعيوبها.

أولاً: المدخل المهاري

١- تعريف المدخل المهاري:

المهارة هي الأداء المتقن القائم على الفهم والاقتصاد في الوقت والجهد المبذول. (السيد،١٩٨٨م، ص٨٣)، كما تعرف المهارة بأنها: «القدرة على الأداء، أو الحذق والبراعة فيه» (الكندري وعطا، ١٩٩٦م، ص١٦٥).

وعرفت المهارة اللغويّة بأنها: «أنشطة الاستقبال اللغوي المتمثلة في القراءة والاستماع، وأنشطة التعبير اللغويّة المتمثلة في الحديث والكتابة، وهناك عنصر مشترك في كلا الجانبين وهو التفكير». (يونس والناقة، ١٩٧٧م، ص ٣٤).

والمهارة اللغويّة تتحقق بالاستخدام اللغوي الصحيح والأداء اللغوي الجيد إرسالاً واستقبالاً وممارسةً وإنشاءً وتلقيًا. وهذا الأداء يمكن ملاحظته وقياسه من خلال ممارسة الطالب اللُّغة: استماعًا، وتحدثًا، وقراءةً، وكتابةً.

ويعد المدخل المهاري «مدخل في تعليم اللُّغة يؤكد مهارات اللُّغة الرئيسة والفرعية والمؤشرات السلوكية؛ إذ تبنى الأنشطة لتشمل كل مؤشر سلوكي، ويراعي التدرج في أثناء تعليم كل مهارة من مهارات اللُّغة الأربعة: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة؛ إذ يؤكد هذا المدخل الجانب المادي للغة؛ بغية الوصول بالمهارة عند المتعلّم إلى السرعة والدقة والإتقان». (بني ياسين والزعبي،٢٠١١م، ص٢٣٥).

والهدف من المدخل المهاري تحديد العمليات والأساليب التي تساعد الطالب على الأداء اللغوي الجيد دون الاقتصار على تحديد محتوى لغوي معين، وهذا يعني أن دراسة اللُّغة لا تقتصر على إلمام الطالب بالمعلومات اللغويّة، والمعارف النحوية والصرفية، والقدرة على القراءة، والكتابة فقط؛ بل تتعدّى ذلك إلى اكتسابه مهارةً وتمرسًا لغويًّا تمكنه من استيعاب مدلولات اللُّغة واستخداماتها المتعددة، وقدرةً على إنتاج اللُّغة، تحدثًا وكتابةً، واستخدامِها بطلاقة في مجالات الحياة المختلفة. (عليان،٢٠٠٠م، الخليفة، ٢٠٠٣م).

٢- نشأة المدخل المهاري:

حَرِصت الأنظمةُ التربويَّةُ والتعليميةُ على تعليم اللُّغة وتعلمها من أجل إِكسابِ أفرادِ مجتمعاتها مهاراتِ اللُّغة؛ فاتخذت في سبيل ذلك مداخل واتجاهات متعددة، ومنها المدخل المهاري الذي تأثر بظهور المدرسة السلوكية في منتصف القرن العشرين، فاتجه تعليم اللغات نحو التمهير، ونظر إلى اللُّغة على أنها مجموعة من المهارات، وليست حقائق ومعلومات، لذا توجهت الجهود نحو تعليم اللُّغة على أنّها مهارة كأي مهارة تكتسب بالممارسة والفهم والتوجيه والتعزيز والقدوة الحسنة. (السيد،١٩٨٨م).

وتتكون اللُّغة من أربعة مهارات أساسية، هي: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، وما يصاحبها من عمليات تفكير تعمل على الربط بينها عبر مواقف تعليمها واستعمالها الفعلي للغة في مواقف الدرس والحياة؛ فالعلاقة بينها عضوية ونظامية، والصلات متداخلة متفاعلة بينها، والكفاية في أي منها تنعكس على المهارات اللغويّة الأخرى. (يونس،٢٠١٠م).

ولأن المهارات اللغويّة تتكامل وتتداخل في استخدام اللُّغة استخداما طبيعيا، فإنه لابد من النظر إلى مهارات اللُّغة نظرة متوازنة متكاملة في برنامج تعليم اللُّغة؛ لأنه يساعد على تنمية لغة المتعلّم كمهارة لغوية متكاملة ومتوازنة. والتشابه بين مدخل التكامل والتمهير كبير جداً، لا يمكن تجاهله؛ حيث إن إحدى صور التكامل تتحقق في التكامل بين مهارات اللُّغة على مستوى النظرية والتطبيق (الدهماني، ٢٠٠٧م).

وفي ظل هذا المدخل «تركز برامج وطرائق تعليم اللُّغة على جانبي مهارات اللُّغة المعرفي والأدائي، وعلى إكساب اللُّغة في صورة مهارات لغوية معقدة ومركبة ومترابطة؛ مما يحول اللُّغة من مجرد الدراسة إلى الممارسة». (عرفان،٢٠١٥م، ص١٣١).

ولأهميته فقد حظي المدخل المهاري خلال القرن السابق بكثير من الدراسات الأجنبية والعربيّة في مجال تعليم اللغات، فهناك دراسات اهتمت بمنهج المهارات اللغويّة، وأخرى بتحديد المهارات اللغويّة العامة أو الخاصة أو المشتركة، وبعضها بينت كيفية تنميتها وقياسها. (عبده،٢٠٠٠ م،ص٤٤).

٣- الأسس والمبادئ العامّة:

يعتمد المدخل على مجموعة من الأسس مستمدة من مبادئ علم النفس التعليمي، واستفاد كذلك من النظريات اللغويّة الحديثة في تعليم اللغات وتعلمها، وسنعرض فيما يلي أهم الأسس العامة:

- إن تعليم المهارات المعقدة يمكن تيسيره بتفريع تلك المهارات إلى مهارات فرعية صغيرة ثم تدريس كل مهارة على حدة حتى يتقنها المتعلم.
- اللُّغة مجموعة من المهارات، ولا يمكن أن تكتسب المهارة إذا لم يتدرب المتعلم عليها، ويجب أن يمتد التدريب حتى تكتسب المهارة بالمستوى المطلوب للمرحلة التعليمية.
- مبدأ التدريج في تعليم مهارات اللُّغة المستهدفة وفق طبيعة المتعلّم والمرحلة التعليمية.
- المهارات اللغويّة تشكل مجموعة من الأداءات الصحيحة-المتصلة باللُّغة- التي نمت تدريجياً بالتعليم؛ فمارسها الفرد بحذاقة وسهولة.
- المهارة اللغويّة تتحقق بالاستخدام اللغوي الصحيح والأداء اللغوي الجيد إرسالاً واستقبالاً وممارسةً وإنشاءً وتلقيًّا، وهذا الأداء يمكن ملاحظته وقياسه من خلال ممارسة المتعلم اللُّغة: استماعًا، وتحدثًا، وقراءةً، وكتابةً.
- التّعلم نشاط يتعلق بالتدريب، والممارسة، والتعزيز والتوجيه يثبت ما يكتسبه المتعلم.
- مبدأ التكرار، وهو تثبيت للمهارة نفسها وتعميق المعالجة اللغويّة لها. وتُعَدُّ الممارسة اللغويّة أمراً رئيسا؛ إذ الهدف هو الطلاقة اللغويّة.
- محور الاهتمام في المدخل المهاري يعنى بتحديد العمليات والأساليب التي تساعد المتعلم على الأداء اللغوي الجيد دون الاقتصار على تحديد محتوى لغوي معين.
- يعد الشكل والأداء الإطار الرئيس لتنظيم دروس مهارات اللُّغة.
- تستخدم مهارات اللُّغة إنتاجاً (لفظاً)، واستقبالاً (فهماً) في مواقف معدة من قبل.

- المدخل المتمركز حول المهارات يأخذ المتعلّم في اعتباره عند تحليل الموقف المستهدف وتحليل موقف المتعلّم.
- تركِّز أهداف التدريس على تنمية مهارات اللُّغة. (العربي،١٩٨١م، السيد ١٩٨٨م، الناقة وطعيمة١٩٨٣م، العصيلي ٢٠٠٥م،أبو عمشة،٢٠١٨م).

٤-كيفية التدريس باستخدام هذا المدخل:

إن تعليم المهارات اللغويّة يعد هدفاً رئيساً من أهداف تعليم اللغة العربية لأبنائها أو لغيرهم، وهذه المهارات تتكون من مهارات أساسية هي الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، ويتفرع من كل مهارة أساس مهارات فرعية. كما يرتبط بهذه المهارات أربعة عناصر لغوية، هي: الأصوات، والتراكيب، والمفردات، والدلالة. وهذه العناصر تعمل في صورة متكاملة ومتوازنة مع مهارات اللغة. ويتطلب تعليم مهارات اللغة العربية مراعاة ما يلي (بادي، ١٩٩٠م، طعيمة،١٩٨٦م، طعيمة ٢٠٠٤م، العصيلي،٢٠٠٥م، الخليفة، ٢٠٠٣م):

١- ضرورة التفريق بين تعليم اللغة العربية لأبنائها ولغيرهم، وذلك من حيث الحاجات والأهداف التربوية والمحتوى وطريقة التدريس والأنشطة والمواد التعليمية وأساليب التقويم.

٢- مراعاة طبيعة اللُّغة العربيّة، وطبيعة المهارة، وأهداف تعليمها، سواء لأبنائها أو لغيرهم، وفق إطار علمي.

٣- مراعاة طبيعة المتعلمين من حيث خصائصهم العمرية والفكرية والاجتماعية والثقافية وميولهم واتجاهاتهم واهتماماتهم، وخبراتهم.

٤- تحديد المهارات اللغويّة الأساسية والفرعية (الاستماع الكلام والقراءة والكتابة) لكل مرحلة تعليمية (الابتدائية- المتوسطة- الثانوية) أو مستوى (مبتدئ- متوسط- متقدم) من برامج تعليم اللغة العربية لغيرهم، وهذه المهارات الأساسية والفرعية تكون متدرجة ومتصلة وفقاً لخصائص النمو الفكري واللغوي للمتعلمين.

٥- مناسبة طريقة التدريس للفئة المستهدفة، سواء لأبناء اللغة أو لغيرهم.

٦- الاهتمام بالممارسة وكثرة التدريب لإكساب المتعلمين المهارات اللغويّة. ولا يمكن أن تكتسب المهارة إذا لم يتدرب المتعلم عليها، ويجب أن يمتد التدريب حتى تكتسب المهارة بالمستوى المطلوب للمرحلة التعليمية.

٧- العمل على إثارة الدافعية لدى المتعلم؛ لأنها العامل المهم في التعليم.

٨- الاهتمام بأسلوب انتقال أثر التدريب على المهارات اللغويّة إلى بقية الأنشطة الأخرى.

٩- العناية بجوانب الخبرة المتمثلة في المجالات الثلاثة للأهداف: المعرفي، والمهاري، والوجداني.

١٠-المرونة في الإجراءات، بحيث يمكن للمعلم التعديل أو الاستبدال بما يراه أكثر تناسباً مع ظروف البيئة الصفية وما يناسب المتعلمين.

١١-مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وتصنيفهم وفق مستوياتهم اللغويّة مع التنوع في أساليب التقويم.

ويتم التدريس وفق هذا المدخل من خلال الخطوات التالية:

١- يقوم المعلم بالتخطيط وتحديد مهارات اللُّغة الأساسية اللازمة للصف أو المستوى الذي يضطلع بتعليمه.

٢- يراعي المعلم التدرّج في تقديم المهارات: أي البدء بتدريس الاستماع فالكلام ثم القراءة ثمّ الكتابة. وهذا ينسجم ومبادئ التعلّم الأساسيّة، لاسيّما الانطلاق في التعليم من السهل إلى الصعب، فأسهل المهارات اللغويّة على المتعلّم الاستماع وأصعبها عليه الكتابة.

٣- يتم تدريب المتعلمين وفق نظام تعليمي على المهارات المختلفة لفهم اللُّغة سماعًا ونطقًا بطريقة متدرجة؛ حيث يراعى فيه المستوى العقلي، واللغوي للمتعلمين، وطبيعة المرحلة التعليمية التي هم فيها.

٤- تعد مهارة الاستماع أولى المهارات اللغوية التي ينبغي إعطاؤها اهتمامًا فائقًا، ويتم تدريسها من خلال ما يلي:

- يقوم المعلم باختيار النص المناسب الذي له صلة بواقع المتعلمين، وله علاقة باهتماماتهم، ويكون وفق أهداف درس الاستماع للفئة المستهدفة، أو معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- يتم تهيئة المتعلمين لاكتساب عادات الاستماع الجيد.
- إلقاء النص بصوت المعلم أو عن طريق آلة تسجيل بطريقة مشوقة ممتعة. كما يمكن تكرار الإلقاء حتى يستوعب المتعلمون التمييز بين الأصوات العربية، ومعرفة مفردات النص وتراكيبه ودلالته.
- يطرح المعلم أسئلة متنوعة على المتعلمين عما استمعوا إليه بهدف تنمية المهارات المستهدفة في الدرس.
- تنفيذ أنشطة لغوية متنوعة بهدف تدريب المتعلم على مهارات الاستماع الجيد ثم مهارات الكلام السليم. ثم تدريبه على قراءة ما استمع إليه وتحدث به، ثم كتابة ما قرأه.
- يقوم المعلم بوضع تدريبات متنوعة شفوية وكتابية مثل التكملة، والاختيارات وغيرها، بحيث تضمن ممارسة وتكرار المتعلم لعادات الاستماع الجيد، والكلام السليم، وتعزيز هذه العادات.
- يتم تعليم النحو للمتعلم من خلال الأنماط اللغويّة التي استمع إليها وتكلم بها، وليس عن طريق عزل القواعد النحوية عن النصوص الواردة بها.
- يتيح المعلم فرصاً متعددة لتدريب المتعلمين على المهارات اللغويّة.

٥- تقويم الدرس، وذلك بأن يقيس المعلم المهارات اللغويّة التي تعلمها كل متعلم في هذا الدرس بوساطة أساليب تقويم متنوعة هدفها معالجة نقاط الضعف لدى المتعلمين وتعزيز نقاط القوة لديهم.

٦- في ضوء تقويم مستوى أداء المتعلمين في كل مهارة من المهارات المستهدفة يمكن للمعلم تقدير المدة الزمنية اللازمة لتعليم بقية المهارات اللغوية للصف الذي يقوم بتدريسه، والتنويع في إجراءات التدريس وفق أهداف كل درس.(الناقة وطعيمه،١٩٨٣م، العصيلي،٢٠٠٢م، الحديبي، ٢٠١٥م).

٥- مميزات هذا المدخل وعيوبه:

من مميزات المدخل ما يلي:

- الاهتمام بمهارات اللُّغة الأربع مما يشعر بوحدة وتكامل اللُّغة.
- أن هذا المدخل يجعل» الدارس مستخدما للغة وليس متعلما لها، بدليل أن المدخل يهتم باستخدام اللُّغة وليس تعلم اللُّغة» (علي، ٢٠١١م، ١٧١).
- الاهتمام بتمهير اللغة.
- تصنيف مهارات اللُّغة الأساسية وتحديد فروعها.
- تحديد مهارات اللُّغة الأخرى كمهارة الدراسة، والقراءة السريعة والتصفح.
- يتميز بوضوح الأهداف وإمكان صياغتها صياغة سلوكية تيسر تقويم أداء المتعلمين بدقة.
- سهولة إعداد المواد التعليمية التي تحقق الأهداف المتعلقة بالدرس اللغوي.
- يوازن بين الكفايات اللغوية: نحوية وصرفية ودلالية وصوتية، والأداءات اللغويّة المتمثلة في مهارات اللُّغة.
- تطبيق هذا المدخل يفيد فئات من متعلمي اللُّغة لأغراض خاصة.
- يركز في القدرة اللغويّة بضروبها المختلفة. (طعيمة، ٢٠٠٤م، الدليمي والوائلي، ٢٠٠٩م، بني ياسين والزعبي، ٢٠١١م)

وثمَّة عيوب لهذا المدخل تتلخص فيما يلي(علي، ٢٠١١):

- لا معنى للغة إذا تحولت إلى مهارات منفصلة.
- يغفل الجانب الوظيفي والاتِّصاليّ للغة.
- قد لا يناسب المتعلمين الصغار الذين لم يتدربوا بعد على معرفة العناصر اللغويّة كاملة متكاملة.
- المعلم -غالباً- هو محور العملية التعليمية.

ثانياً: مدخل الكفايات

١- تعريف المدخل:

يُعد مفهوم الكفايات من المفاهيم التي حظيت بقدر كبير من الاهتمام والدراسة، فقد قدم الباحثون لهذا المفهوم عدداً كبيراً من التعريفات شملت اتفاقاً واختلافاً بينهم؛ ذلك لتعدد مداخلها وزوايا النظر إليها من قبل الباحثين، ويعزى هذا الاختلاف إلى التطورات المختلفة التي وقعت منذ الدراسة العلمية التي تناولت الكفايات وتطورها والأسس النظرية التي انطلقت منها. (بسندي، ٢٠١٥م).

ويعرف (ريتشارد،٢٠٠٧م، ص١٨٨) مدخل الكفايات بأنه:«مدخل مرتبط بتدريس اللُّغة الذي قوامه الكفايات، ويسعى هذا المدخل إلى جعل التركيز على نواتج التّعلم مرحلة تخطيط أساسية في تطوير البرامج اللغويّة، بحيث يتم توصيف نواتج تعليم اللُّغة على شكل كفايات، كما أنه يسعى بوصفه مدخلاً تربوياً وتدريبياً عاماً إلى تحسين المحاسبة في التدريس من خلال التركيز على ربط التدريس بنواتج يمكن قياسها ومعايير للأداء».

ومصطلح الكفايات مصطلح شائع بين علماء التربية واللُّغة؛ إذ تعددت مفاهيمه لاختلاف الرؤى والمنطلقات التي نظر اليها هذا المصطلح.

فيعرف طعيمة الكفاية بأنها:«مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأدنى الذي يلزم لتحقيق هدف ما». (طعيمة، ١٩٩٩م، ص٣٣).

وفي مجال اللُّغة تعلما وتعليما جاء تعريف الكفاية اللغويّة عند تشومسكي بأنها: «قدرة المتكلم- المستمع - المثالي على أن ينتج - انطلاقًا من قواعد ضمنية - عددًا غير متناهٍ من الجمل تقود عملية التَّكلُّم» (بسندي،٢٠٠٩م، ص ٤٠).

كما ورد في معجم (Longma,1987,p292) لتعليم اللُّغة واللسانيات التطبيقية أن الكفاية اللغويّة هي«مستوى الجودة لشخص ما في استعمال المهارات اللغويّة محادثة وقراءة وكتابة وفهما، ويمكن أن يختلف هذا المستوى في ضوء مستوى التحصيل اللغوي».

ويتضح مما سبق أن الكفاية اللغوية تعني تمكن الدراس أو المتعلم من ممارسة مهارات لغوية محددة بيسر وكفاءة فيغدوا قادرًا على الاستماع والكلام والقراءة والكتابة وفق معايير الصحة والجودة والوضوح والطلاقة إلى جانب امتلاك قدر مقبول من الثقافة اللغوية ومفاهيمها. (السيد، ٢٠١٦م).

٢- نشأة المدخل:

ظهرت بوادر هذا المدخل في الولايات المتحدة في سبعينيات القرن العشرين الميلادي، وقد تم تبنيه على نطاق واسع في التربية والتعليم وبرامج إعداد المعلمين، وكذلك في برامج اللُّغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية للكبار، وبحلول نهاية ثمانينيات القرن العشرين الميلادي تم قبول هذا المدخل على أنه مدخل» الواقع الحالي» لتدريس اللُّغة الإنجليزية، بوصفها لغة ثانية للكبار بواسطة صانعي الساسة الوطنية وقادة تطوير المنهج كذلك» (جاك ريتشارد،٢٠٠٧م،ص١٨٩).

وقد انتشر مدخل الكفايات في مجال التربية ووظف في ميادين تعليم اللغات ومناهج التعليم المختلفة. كما ظهر حديثًا في بعض الدول مثل كندا وسنغافورة وأستراليا على أساس أنه المدخل الرئيس في تخطيط البرامج اللغويّة. (جاك ريتشارد،٢٠٠٧م)

وكان لنشأته عدة عوامل منها (قنديل،٢٠٠٠م، الفتلاوي،٢٠٠٣م،الغامدي ٢٠١٨م):

١- الأبحاث التربوية وما نتج عنها من تطوير ممارسات جديدة تهدف إلى تحسين العملية التعليمية.

٢- تأثير حركة الأهداف السلوكية وتفريد التعليم.

٣- زيادة الاهتمام بتطوير برامج إعداد المعلمين القائمة على الكفايات.

٤- اعتماد الكفاية بدل المعرفة، وظهور حركة منح الشهادات القائمة على الكفايات.

٥- تطور برامج تعليم اللغات واعتمادها على مبدأ الكفايات.

٦- تأثير نظريات اكتساب اللُّغة في المدرسة المعرفية والبنائية وتطبيقاتها في تعليم اللُّغة.

٧- تأثير آراء المدرسة التوليدية- خاصة العالم اللغوي تشومسكي- على اللُّغة تعلمًا وتعليمًا.

وفي ضوء ما سبق ظهر هذا المدخل في مجال التربية، وقد تعددت تصنيفات الكفايات ومجالاتها تبعًا لمنطلقات أصحابها التي جاء بها الأدب التربوي؛ فهناك الكفايات الفنية، والكفايات التدريسية، والكفايات الإدارية، وفي مجال تعليم اللُّغة فهناك الكفايات الخاصة بمعلم اللُّغة التي ينبغي أن تتوافر لديه من أجل تنمية مهارات اللُّغة العربيّة لدى المتعلمين، وهناك الكفايات في مناهج تعليم اللُّغة العربيّة مثل الكفايات اللغوية الخاصة بالاستماع والكلام والقراءة والكتابة، وكذلك الكفاية التواصلية والثقافية والمنهجية المتعلقة بقدرات المتعلم، وهذه الكفايات اللغويّة لابد أن تكون وثيقة الصلة بطبيعة اللُّغة وطبيعة عمليتي تعليمها وتعلمها، وأن تتدرج تبعا لطبيعة المرحلة التعليمية المستهدفة وطبيعة المتعلم.

٣- الأسس والمبادئ العامّة:

يستمد المدخل أسسَه ومبادئه النّفسيّة من:

أ - نظريات التّعلم المعرفية، وكذلك من النظرية البنائية، خاصة البنائية الاجتماعية التي تعتمد عموما المنطلقات والتوجّهات التي تعتمدها البنائية العامة والمبادئ التي تُقرّها وُتضيف أنّ التعلّم يكون أيسر إذا تمّ في إطار عمل تشاركي، ووفق متطلّبات السياق الثقافي والاجتماعي، وفي إطار التفاعل بين المتعلّمين مع أقرانهم، وأولياء الأمور، والمعلمين؛ إذ المتعلم يبني تعلمه من خلال نشاطه الفردي والاجتماعي ومشاركته الفعالة في عمليتي التعليم والتّعلم، واكتساب كفاياته المعرفية والمهارية بشكل ذاتي يتمُّ بالتدرُّج. (زيتون، حسن وكمال،٢٠٠٣م).

وتتلخص تلك الأسس في الآتي:

- تأكيد الممارسة المهنية والتدريبية لتحسين عملية تعلم الدارسين.
- أهداف البرامج، والكفايات التدريسية يمكن تحليلها، وتصنيفها، وتحديد الكفايات اللغوية المطلوبة، والخبرات، والنشاطات التي يمكن عن طريقها تحقيق الأهداف، والتعلم، وإتقان هذه الكفايات.
- اللغة عبارة عن مجموعة من الكفايات التي يجب على المتعلم اكتسابها وممارستها.

- المعرفة النظرية وحدها ليست كافية في برامج تعليم اللُّغة، بل يجب الاعتماد على الأداء لتحقيق الكفايات اللغوية المستهدفة.
- التعلم عملية معقدة ذات طبيعة ذهنية واجتماعية ووجدانية، وتتطلب ممارسة تعليمية تتوافق مع طبيعتها ترتكز حول الاستراتيجيات المعرفية.
- يمكن لأي متعلم إتقان الكفايات اللغويّة، وذلك إذا ما وفر له الوقت الكافي للتعلم، والنوعية الجيدة من التدريب.
- التركيز على التعليم القائم على الأداء والمهارة، أي على الجانب التطبيقي أكثر من التركيز على الجانب النظري. أي أن الكفاية تلاحظ وتقاس من خلال أداء المتعلم.
- مراعاة القدرات والمستويات المختلفة للتعلم لكل طالب؛ حيث إن استيعاب بعض الطلاب للمعلومات أسرع.
- مراعاة اختلاف المعلومات السابقة أو المعرفة القبلية التي يمتلكها كل متعلم.
- توفير فرص تدريب لتنمية لمهارات التفكير المختلفة.
- الكفايات ليست معارف نطبقها أو مهارات نستخدمها؛ وإنما هي نتاج ذلك كله.
- يستند اكتسابها إلى مبدأ التدرج تبعًا لقدرات المتعلم الإدراكية والاستيعابية.
- الكفايات قابلة للنمو والاغتناء بما يكتسبه المتعلم من قدرات معرفية وجدانية وحسية ثمَّ يستنبطنها ويراكمها ضمن خبراته العامة.
- يجب التركيز على الاختلافات في التّعلم، أكثر من التركيز على الاختلافات في المتعلمين.
- أكثر العناصر أهمية في عملية» التدريس والتّعلم» هي نوعية خبرات التّعلم التي تتوفر للمتعلم. (طعيمة،١٩٩٩م، الفتلاوي،٢٠٠٣م، بسندي،٢٠٠٩م، الغامدي،٢٠١٨م).

ب- النظرية اللغوية: يستمد المدخل أسسه من النظرية اللغويّة التي تتمثّل في المدرسة التوليدية التحويلية لدى تشومسكي (Chomsky) ومفهومه عن الكفاية اللغوية

والأداء اللغوي؛ حيث ميَّز بين الكفاية اللغوية والأداء اللغوي، وهما من أهم الآراء لدى المدرسة التوليدية التحويلية، فالكفاية هي قدرة ابن اللغة على فهم تراكيب لغته وقواعدها وقدرته من الناحية النظرية، على أن يُركِّب ويفهم عددًا غير محدودٍ من الجُمل، ويُدرك الصَّواب منها أو الخطأ، فهي قدرة مجردة وكامنة يملكها الفرد، بحيث تمكنه من السيطرة على مفاهيم اللُّغة ومعرفته بنظامها. وأمَّا الأداء: فهو الأداء اللُّغوي الفعلي لفظًا أو كتابة، أي الاستعمال الآني للغة ضمن سياق معين. (العصيلي،١٩٩٩م، زكريا،١٩٨٦م، بسندي،٢٠٠٩م).

٤-كيفية التدريس باستخدام هذا المدخل:

إن تعليم اللُّغة العربية في ضوء هذا المدخل يتطلب تحديد الكفايات اللغوية المختلفة اللازمة للمتعلمين وتنظيمها تدريجيًّا في المحتوى اللغوي حول كفايات لغوية أساسية وثانوية توزع وفق أسس نفسية ولغوية على الصفوف الدراسية، في صورة مصفوفات تراعي التتابع والتكامل والاستمرارية بينها، ثم بناء البرنامج أو المقرر، واختيار المواد التعليمية وتحديد الأنشطة التعليمية، وأساليب تقويمها.

وتتحدد كيفية تدريس اللغة العربية لأبنائها وفق هذا المدخل في الخطوات التالية:

١- يتم التخطيط والتهيئة للتدريس حسب الصف الدراسي من خلال النص القرائي الذي يعد المحور الرئيس في مقرر الكفايات الذي تدور حوله أنشطة اللغة العربية، وهو نقطة انطلاق تدريس الكفايات اللغوية.

٢- مرحلة التهيئة: بتعريف الطلاب بالكفايات اللغوية المستهدفة في هذا الدرس، وإجراء اختبار قبلي لمعرفة الكفايات السابقة لدى المتعلمين، وتتم التهيئة لدرس الكفايات اللغوية بطرح أسئلة للمتعلمين بهدف تنشيط المعلومات الخلفية لديهم نحو: طرح توقعاتهم وأفكارهم حول عنوان النص، ومن ثم مناقشة الأفكار المقترحة، والهدف من ذلك خلق سياق لنشاط الاستماع وبناء توقعات لديهم حول مضمون ما يستمعون إليه.

٣- مرحلة الاكتشاف وفيها يطلب المعلم من المتعلمين ما يلي:

أ - الاستماع للنص المقروء بهدف تنمية كفايات الاستماع لدى المتعلمين.

ب- يناقش المعلم فيما استمعوا إليه لتحديد الأفكار الرئيسة والثانوية.

ج - طرح أسئلة تدور حول مفردات النص وتراكيبه.

د- تنفيذ أنشطة لغوية متعلقة بالنص بهدف تنمية كفايات التحدث مثل: إعطاء رأيه في مضمون النص أو القصة أو طرح حل المشكلة.

هـ-يطلب المعلم منهم قراءة نص الاستماع أو نصوص قرائية مشابهة له لاكتساب الكفاية القرائية مثل الفهم القرائي بمختلف مستوياته الحرفي والاستنتاجي والنقدي والإبداعي. ويتم ذلك بتنفيذ الأنشطة اللغوية المناسبة لكل مستوى.

و- لتنمية بعض الكفايات الكتابية يتم تنفيذ أنشطة كتابية قصيرة تدور حول أفكار النص، كإكمال فراغات جمل قصيرة أو تكملة العبارات، أو تلخيص النص شفهيًّا وكتابيًّا.

ز- توجيه أسئلة للمتعلمين تربط الدرس بالكفايات المستهدفة، والقيام بأنشطة لغوية وإثرائية والاستعانة بمصادر المعلومات والمراجع المتاحة.

٤- مرحلة تقويم الكفايات: والتقويم عملية مستمرة وفيها يستخدم المعلم:

- التقويم القبلي: لقياس المعلومات والمهارات القبلية اللازمة للتعلم الجديد ومعلومات الدرس الجديد ومهاراته.
- التقويم البنائي: ليقيس مدى إتقان المتعلم لكل هدف من أهداف الدرس.
- التقويم البعدي: يقيس مدى إتقان الطلاب للمعلومات والمهارات موضوع الدرس.

٥- مميزات هذا المدخل وعيوبه:

من مميزات هذا المدخل ما يلي:

١- تحديد الكفايات في شكل نتاجات سلوكية وعلى المتعلم تحقيق تلك الكفايات من خلال أدوات معينة.

٢- تحديد الكفايات اللغويّة اللازمة لكل مرحلة تعليمية، وبناء مقرراتها.

٣- تعليم الكفايات اللغويّة مبنية على النواتج المستخرجة من تحليل المهمات اللغويّة المطلوبة من المتعلمين أداؤها في مواقف الحياة.

٤- يهتم بالتدريب وتطبيق مهارات اللُّغة الأساسية وغيرها في مواقف الحياة اليومية.

٥- يهتم بجميع مكونات شخصية المتعلم، سواء على المستوى العقلي أو الحركي أو الوجداني.

٦- تفيد في تخطيط البرامج اللغويّة وتعليمها مثل تعليم اللُّغة العربيّة لأغراض عامة أو خاصة.

٧- التركيز على حاجات المتعلم أي ما الذي يحتاجه من اللُّغة في مجال تخصصه أو حياته اليومية.

٨- وضوح تحديد الكفايات اللغويّة اللازمة للمتعلم؛ مما ييسر إعداد المواد التعليمية لتحقيق الكفايات المطلوبة.

٩- تساعد في التوجه نحو التعليم الفردي الذي يركز على المتعلم.

وثمَّة عيوب لهذا المدخل تتمثل في أن الكفايات قد توصف بناء على الحدس والخبرة، وكثرة تصنيفات الكفايات بدون أساس علمي، والاهتمام بالشكل دون المضمون وضعف مخرجاتها، وكذلك عدم وضوح أساليب تقويمها لاعتمادها على الذاتية أحيانا، وعدم التطبيق الجيد من بعض المعلمين، وأنها تحتاج إلى توفير إمكانات مادية وبشرية في البيئة المدرسية ليساعد على نجاحها. (قنديل،٢٠٠٠م، الفتلاوي،٢٠٠٣م، بسندي،٢٠٠٩م، مركز التميز،٢٠١٨ م).

ثالثاً: المدخل السمعي الشفهي

١-تعريف المدخل:

يُعرّفه ريتشارد، وروجر (١٩٩٠م،ص٢٨) بأنه:«مدخل عام في تعليم اللغات الأجنبية يستند إلى النظرية السلوكية». كما يُعرّفه عبد الله (٢٠١١م،ص٤٧٢) بأنه: «مبدأ عام في تعليم اللغات يعتمد على تنمية مهارتي الاستماع والكلام»، ولقد سمي بذلك لتركيزه على تنمية مهارتي الاستماع والتحدث باللُّغة المستهدفة؛ لأنه يرى أن من طبيعة اللُّغة أنها سمعية شفهية ذات رموز تحمل معاني وفق نظام لغوي، ويمكن تعلمها والسيطرة عليها عن طريق الاستماع، والتكرار المستمر لأنماط وتراكيب لغوية شائعة. (الناقة، ٢٠٠٩م).

٢- نشأة المدخل:

ظهر هذا لمدخل في الخمسينيات من القرن العشرين في الولايات المتحدة الأمريكية؛ نتيجة لمتغيرات تلك الفترة من حدوث الحرب العالمية الثانية، واحتياج الجيش الأمريكي إلى تدريب الجنود والمنسوبين على تعلم اللغات الأجنبية بهدف الاتصال الشفهي والتقارب بين الشعوب والأفراد، وبناء على ذلك كلفت الحكومة الامريكية الجامعات بتطوير برامج تعليم اللغات الأجنبية لمنسوبي الجيش الامريكي، وتم إنشاء برنامج الجيش للتدريب الخاص (ASTP) سنة ١٩٤٢م. (رتشاردز؛ روجرز، ١٩٩٠م، ص٨٥).

ومن المتغيرات التي أسهمت في ظهوره شعور اللغويين الأمريكيين بأنّ الطريقة التقليدية السائدة في تعليم اللُّغة حتى منتصف القرن العشرين- وهي طريقة القراءة- لم تعد مجدية، لاسيّما بعد أن أطلق الروس قمرهم الصناعيّ الأوّل عام ١٩٥٧م؛ مما أدى إلى زيادة الأبحاث والنظريات في مجال اللُّغة تعليمًا وتعلمًا، خاصة أبحاث المدرسة السلوكية في علم النفس والمدرسة البنيوية في علم اللُّغة. ومن المتغيرات الأخرى ظهور دراسات عن ثقافات الشعوب وعن علم الإنسان وكذلك التطوّر الذي طرأ على تكنولوجيا التعليم، وظهور الوسائل السمعيّة، واستخدامها على نطاق واسع في مجال تعليم اللُّغة. (الخولي،٢٠٠٠م، العصيلي، ٢٠٠٠م).

كما ساعدت الدراسات الخاصة بأبحاث العالم البنيوي ليونارد بلومفيلد (Leonard Bloomfield) والعالم السلوكي سكنر حول طبيعة اللُّغة وأساليب تعليمها في ظهور هذا المدخل السمعي الشفوي الذي يرى أن الأصل في اللُّغة الكلام، وأن لكل لغة نظامها الخاص، وأن اللُّغة عادة سلوكية تكتسب كما تكتسب العادات السلوكية الأخرى من خلال التقليد والمران والتكرار.

وقد انبثق عن هذا المدخل طرائق لتدريس اللغات الأجنبية، أهمها الطريقة السمعية الشفهية، ويعود الفضل لبروكس (Brooks,1964) الذي سمى هذا المصطلح بالطريقة السمعية الشفهية. (عبدالله،٢٠١١م)، ويذكر العصيلي أن لهذه الطريقة جذوراً في المذهب الشفوي البريطاني من خلال أعمال العالم البريطاني (بالمر) التي أوضحها في كتابه الطريقة الشفهية في تعليم اللغات (العصيلي،٢٠٠٢م، ص ٩٠).

وقد لاقت الطريقة السمعية الشفهية نجاحا في تدريب العسكريين في الجيش الأمريكي على تعليم اللغات؛ مما شجع كل القائمين بتعليم اللغات الأجنبية على اتباعها وانتشارها في كل مراحل التعليم في المعاهد المختلفة بأمريكا وأوروبا والشرق الأوسط، وتبنتها وزارات التربية في الدول العربيّة المختلفة في تعليم اللُّغة العربيّة لأبنائها ولغيرهم (العربي ١٩٨١م،ص ٤٦). وقد ظلّت سائدة في ميدان تعليم اللغات الأجنبيّة حتّى الثَّمانينيّات من القرن العشرين.

٣-الأسس والمبادئ العامّة:

يستند المدخل السمعي الشفوي إلى أسس نفسيّة ولغويّة؛ فأسسه النفسيّة تنطلق من المدرسة السلوكيّة وعلمائها، لاسيّما آراء عالم النفس السلوكيّ سكنر (Skinner) الذي يرى أنّ السلوك يتشكّل عند توافر ثلاثة عناصر في التعليم، هي (الصمادي وعبدالحق،١٩٩٨م، حتاملة٢٠٠٥م).:

أ- المثير الذي يستدعي قيام الفرد بسلوك استجابيّ.

ب- الاستجابة التي يستدعيها المثير.

ج- التعزيز الذي يعمل على تثبيت الاستجابة المرغوب فيها، ويشجّع على تكرارها، بينما يعمل على كبت الاستجابة الخاطئة غير المرغوب فيها، والعمل على انطفائها ومحوها.

كما استمد المدخل أسسه ومبادئه اللغويّة من النظرية البنيوية للغة ففي عام ١٩٦١م أعلن اللغوي الأمريكي وليام مولتون في تقريره الذي أعده للمؤتمر العالمي التاسع للغويين المبادئ اللغويّة العلمية التي ينبغي أن تبنى عليها منهجية تعليم اللُّغة وفق هذا المدخل:

١- اللُّغة هي الكلام المنطوق لا الكلام المكتوب، فكما تعلم الإنسان لغته الأم استماعاً أولا لأصواتها ثمَّ نطقها قبل التعرض لشكلها المكتوب. وبناء عليه يكون تعليم اللُّغة البدء بالاستماع إلى أصوات اللُّغة وبناها حتى تألفها أذن المتعلم، ثمَّ تدريبه على النطق، ويأتي بعد ذلك التدريب على القراءة والكتابة. ومن هنا نجد أن الترتيب المفضل لتعليم مهارات اللُّغة وفقا لهذا المدخل هو الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، وأن كل واحدة من هذه المهارات تعلم وتمارس بالتدريب التدريجي كلما تقدمت عملية التّعلم. (الناقة،٢٠٠٩م).

٢- اللُّغة مجموعة منظمة من العادات، أي أن اكتساب اللُّغة يتمّ بالطريقة نفسها التي تكتسب فيها العادات الاجتماعية الأخرى من خلال التقليد والتكرار وتعزيز الاستجابات الصحيحة حالاً، وتصحيح الإجابات الخاطئة في حينها، وهذا المبدأ يعكس مفاهيم المدرسة السلوكية.

٣- على المعلم أن يعلم اللُّغة ذاتها لا أن يعلم معلومات عن اللُّغة، وأن المتعلمين يجب أن يقضوا الوقت في ممارسة اللُّغة وليس في تعلم قواعدها، وهذا المبدأ يعكس ردة فعل مؤيدي الطريقة السمعية الشفهية نحو طريقة النحو والترجمة التي ركزت على تعليم قواعد اللُّغة.

٤ - اللُّغة هي تلك التي يستخدمها أصحابها لا الأنماط اللغويّة المعيارية التي يفرضها عليهم آخرون؛ استنادا لهذا المبدأ يتعلم الدارسون اللُّغة التي يمارسونها الناس بمفرداتها وتراكيبها في الحياةاليومية.(العربي،١٩٨١م،السيد١٩٨٨م،طعيمة١٩٨٦م، العساف٢٠١٥م)

٥- اللغات تختلف فيما بينها؛ فلكل لغة نظامها الخاص. (رتشاردز؛ روجرز، ١٩٩٠م، ص٨٨).

٦- الفرد يتعلم ثقافة اللُّغة من خلال النصوص والعبارات التي تحكي عادات الشعوب وتقاليدها وأساليب حياتها. (خرما وحجاج،١٩٧٨م،ص١٦١).

ووفقا لتلك المبادئ؛ فالاستماع هو المدخل الطبيعي لتعلم اللغة، والطريق الصحيح لاكتساب اللغة فهماً، ومن ثم إنتاجهاً، وهذا ما سلمت به كل مداخل تعليم اللغة (الناقة،٢٠٠٩م)، والاستماع هو مفتاح بقية المهارات الأخرى؛ لأن اللُّغة سماع قبل كل شيء، «والسمع أبو الملكات» كما يقول ابن خلدون؛ لأن اللُّغة أصوات معبرة، والأصوات ينبغي أن تدرك بحاسة الأذن. (طعيمة،١٩٨٦م).

٤-كيفية التدريس باستخدام هذا المدخل:

تعد الطريقة السمعيّة الشفويّة انعكاسًا لمنطلقات وأسس هذا المدخل وتسير إجراءات تدريسها في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى وفق الخطوات التالية وهي:

١- في المراحل الأولى من تعليم اللغة يكون عن طريق سماع (جمل وتعبيرات وأحاديث عن الحياة اليومية مثل التحايا والمجاملة...الخ) بحيث تتاح الفرصة للمتعلمين للاستماع إلى اللُّغة في مرحلة تعلمها؛ وذلك لإيجاد أُلفة لغوية ولتدريب أُذن المتعلم على سماع أصوات اللُّغة ومفرداتها وتراكيبها وتهيئته لاستعمالها.

٢- يطلب المعلم من المتعلمين الانتباه والتركيز على سماع تلك الجمل والتعبيرات أكثر من مرة من خلال صوته أو وسيلة تقنية أخرى قد تكون مقرونة ببعض الصور أو المشاهد مع الابتعاد عن النصوص المكتوبة.

٣- تستمر عملية التكرار حتى يستطيعوا تمييز أصوات ونبر الجملة التي يتعلمونها، ثم يبدأون في تكرار الجملة خلف المعلم أو خلف النموذج إلى أن يتمكنوا من تكرارها بمفردهم بدقة وطلاقة، وعندما يتقن كل متعلم الجملة الأولى يتم

تعليمه الجملة الثانية وتكرر نفس الطريقة، والمعلم يقوم بدور التأكد من نطق الأصوات بشكل صحيح ومعالجة الأخطاء فور وقوعها.

٤- يستمر نشاط تكرار الجمل والأحاديث ويكون منوعًا جماعيًّا ثم فرديًّا لكل متعلم من أجل إتقان تعلم كل جمل الدرس، والتعرف على النظام الصوتي للغة العربية.

٥- وبعد أن يتعرف المتعلم على النظام الصوتي للغة العربية وطبيعة الفوارق بينها وبين لغته الأم، يتحول النشاط إلى تقديم تدريبات منظمة على التراكيب التي تضمنها الحديث، والتدريبات تمارس شفويًّا عن طريق التكرار الجماعي والفردي، وهذه التدريبات تتنوع من تكرار إلى تحويل وتبديل وتكملة وغيرها من التدريبات النمطية.

٦- يتم عرض المادة المكتوبة، وتكون من واقع ما حفظه المتعلم وتدرب عليه شفوياً في المرحلة السابقة، حيث يقرأ المعلم النص جملة جملة، ويردد الطلاب بشكلٍ جماعيٍّ ثم بشكلٍ فرديٍّ، ويتم تقسيم الطلاب على شكل مجموعات يتم تدريبهم على قراءة الجمل.

٧- يبدأ المعلم تعليم الكتابة أولا عن طريق النسخ والتقليد بنقل العبارات والكلمات من الكتاب المقرر، مع إعطاء الفرصة للمتعلم لكي يكتب بعض التدريبات المختلفة التي تدرب عليها شفوياً في الفصل، وبعد أن يكتسب المتعلم بعض التعبيرات المفيدة يتم تشجيعه على التعبير عن نفسه في موضوعات مختلفة من خلال تقارير شفوية في الفصل ثم كتابتها في موضوعات تعبير قصيرة.

٨- يكون تقويم المعلم في تصحيح نطق الأصوات العربية بشكل صحيح، ومعالجتها فورًا، وتقديم تغذية راجعة في بقية التدريبات مع عدم استخدام الشرح النحوي أو الترجمة. (الناقة،١٩٨٥م،العصيلي ٢٠٠٢م،طعيمة، ١٩٨٦م،عبدالله،٢٠١١م، عبدالله،٢٠١٣م الحديبي،٢٠١٥م).

٥- مميزات هذا المدخل وعيوبه:

من مميزات المدخل ما ذكره بعض الباحثين (العربي،١٩٨١م، السيد ١٩٨٨م، الناقة،٢٠٠٩م، عبدالله،٢٠١٣م) وتتلخص فيما يلي:

- أنه من أقرب المداخل لطبيعة اللُّغة من حيث اكتسابها وتعلمها.
- يهتم بالتدريب الشفويّ على أبنية اللُّغة وتراكيبها، وتقدّم ضمن مواقف معدّة بعناية، بحيث تسهم في اكتساب المتعلّم القدرة على استخدام اللُّغة، ويعد التدريب السمعي-الشفهي لازمًا لتقديم الأساس لتطوير مهارات اللُّغة الأخرى.
- التدرّج في تقديم المهارات: أي البدء بتدريس الاستماع فالحديث فالقراءة ثمَّ الكتابة، وهذا ينسجم ومبادئ التّعلم الأساسيّة ويتفق مع الطريقة التي يكتسب بها الإنسان لغته الأولى.
- المحاكاة والتكرار والتدريب المستمر على الأنماط والتراكيب اللغويّة المتنوعة التي من شأنها تثبيت المهارات اللغويّة لدى المتعلم.
- تنمي مهارات الوعي الصوتي في اللُّغة.
- المعلّم له دور أساسيّ إيجابي، وهو محور العملية التعليمية
- تقديم المفردات والكلمات ضمن الأنماط اللغويّة؛ لأن المفردات تختلف معانيها باختلاف موقعها في السياق اللغوي.
- تشبع حاجات المتعلمين النفسية من حيث استخدام اللُّغة.
- تعليم اللُّغة يتم من خلال اللُّغة ذاتها، وليس عن طريق لغات وسيطة أخرى.
- التركيز على أسلوب القياس، مع التقليل من الشرح والتحليل النحوي.
- التدرج في تقديم المادة اللغويّة مراعاة للمبادئ التربوية الأساسية.

وأمّا عيوب هذا المدخل فتتمثل فيما يلي:

- لا يتم التركيز على العمليات الداخلية التي تحدث في ذهن الدارس أو المتعلم.
- يتم تدريب المتعلم على أنماط لغوية عن طريق الترديد والمحاكاة، دون أن يطلعهم المعلم على الهدف من ذلك، ولا يطلعهم على التراكيب النحوية التي تخضع لها الأنماط اللغويّة؛ مما يجعل تعلمه محدوداً ويعجز عن نقله في مواقف أخرى.

- التركيز على شكل اللُّغة وإهمال عمق اللُّغة، والاعتماد كثيرا على القياس، دون الأحكام النحوية.
- أن التقليد والمحاكاة في الحقيقة قد لا يساعدان المتعلم في بعض المواقف الحياتية؛ لأن المتعلم يحتاج إلى تشكيل جملٍ عديدةٍ لم يألفها من قبل.
- لا يوجد تنوع فيها فمعظم الأنشطة تقوم بها هذه الطريقة أنشطة صفية محدودة، وتكون ضمن مواقف محددة داخل حجرة الصف ومفروضة على المتعلمين ولا تراعي احتياجاتهم الخاصة.
- يتطلب التدريس وفق الطريقة معلمين ذوي كفاية عالية في اللُّغة، وهذا قد لا يتوافر في بعض الحالات.
- قد يؤديّ إلى سلوك شبه لغويّ، وليس إلى سلوك لغويّ حقيقيّ، ولا يحقق الكفاية الاتصالية للمتعلم.
- المتعلم متلقٍ سلبي ينفذ الاستجابات المطلوبة منه.
- المبالغة في التدريب النمطي دون فهم الجوانب المتعلقة بالنمط اللغوي المحاكى قد تؤدي إلى التعميم الخاطئ من قبل المتعلمين.
- عدم مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وكثرة الترديد والمحاكاة تسبب الملل للمتعلمين الكبار. (طعيمة،١٩٨٦م، براون،١٩٩٤م، العصيلي،١٩٩٩م، عبدالله،٢٠١١م).

رابعاً: المدخل الضمني

١- تعريف المدخل:

يعرفه الشريوفي بأنه: «معالجة النماذج الممثلة للقوانين التي تقوم عليها التراكيب اللغويّة والتدرب عليها، دون التعرض المباشر والصريح لها» والهدف من دراسة القواعد بعامة هو مساعدة الاكتساب والذي يعني بدوره تحقيق كفاية لغوية تمكن المتعلم من السيطرة على مهارات اللُّغة المختلفة (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) والتفاعل مع الآخرين بنجاح من خلال اللُّغة المتعلمة.(الشريوفي،١٩٩٨م،ص ٥٢).

كما يعرفه رجب فضل الله (٢٠٠١م،ص٧١) بأنه:«ذلك المدخل الذي يعالج النصوص والنماذج اللغويّة للقواعد، ويدرب المتعلمين عليها، دون إشارة صريحة أو مباشرة لهذه القواعد أو مصطلحاتها وتعريفها»

٢- نشأة المدخل:

إن للُّغة نظامها، والحديث عن ذلك النظام يعني أن هناك مجموعة من القواعد اللغويّة التي تحكم الظاهرة اللغويّة، وهذه القواعد تعد جزءًا رئيسًا في تعليم اللغات، وهذا الجزء من أكثر الموضوعات طرحًا في أوائل القرن العشرين بين الباحثين قديماً وحديثاً حول أفضل الطرق لتعليمها، وظهر الخلاف حول أيهما أفضل في تعليم قواعد اللُّغة للمبتدئين، أتكون بشكل صريح أم بشكل ضمني؟ فأيد بعضهم المدخل الصريح بحجة أن تدريس القواعد اللغويّة بشكل صريح يساعد المتعلم في:

١- اكتساب القواعد التي تساعده في اكتساب اللُّغة.

٢- رفع الكفاءة اللغويّة لديهم.

٣- تمييز الخطأ والابتعاد عنه كتابة.

٤- تمكن المتعلمين من التحليل والتعليل ودقة الملاحظة والموازنة.

٥- تمكن المتعلمين من التفكير المنطقي والقياس وإعمال العقل.

ووفقا لهذا الرأي ظهرت بعض الطرق التي تمثل هذا المدخل كطريقة القواعد والترجمة، والطريقة المباشرة والطريقة الاستنباطية والقياسية والطريقة المعدلة. (الشريوفي١٩٨٨م، رجب فضل الله٢٠٠١م)

ويرى المدخل الضمني عدم جدوى تدريس القواعد اللغوية للمبتدئين بشكل صريح، وأن الأولى تعليمها بطريقة ضمنية، فقد أكدت بعض الدراسات التي ظهرت في منتصف القرن العشرين أن تدريس القواعد اللغوية للصغار لا يحسن من قراءاتهم وكتاباتهم، وأن تعليم مكونات اللغة لا يساعد على استعمال اللغة بشكل فعال، كما نشر تقرير في عام ١٩٨٥ يشير إلى أن تعليم القواعد لا يحسن مهارات الكلام والكتابة، بل إنه قد يؤخر اللغة الشفهية والمكتوبة. (رجب،٢٠٠١م،ص ٦٩).

وبناء عليه يرى مؤيدو المدخل الضمني أن تدريس القواعد اللغويّة غير مفيد في الاكتساب اللغوي، ومن هؤلاء كراشن (Krashen,1981)؛ حيث يؤكد أن الإنسان يكتسب اللُّغة من خلال التعرض الطبيعي لها، لا عن طريق التعليم النظامي، وعليه فهو يرى أن تدريس القواعد اللغويّة ينمي المعرفة المعلوماتية لا القدرة الإجرائية على استعمال الصيغ والتراكيب. (الشويرخ،٢٠٠٩م،ص١٦٥).

وفرّق كراشن (Krashen.1981) بين الاكتساب وعمليات التّعلم، فالأول يتعلّق بالفهم والتواصل، أما الآخر فهو الوعي الموجه لاستعمال اللُّغة، ويرى أن عملية الاكتساب أكثر أهميّة من عملية التّعلم، ويجب أن تشجّع بالأَنشطة التي تمارس المحادثة لا بتمارين القواعد النحوية أو المفردات.

والخلاف بين المؤيدين والمعارضين ليس بمحدث فقد ظهر في تراثنا اللغوي، حيث نرى ابن خلدون قال في المقدمة : «وهذه الملكة إنما تحصل بممارسة كلام العرب، وتكرره في السمع، والتفطن بخواص تركيبه، وليست تحصل بمجرد معرفة القوانين العلمية في ذلك، التي استنبطها أهل اللسان، فإن هذه القوانين إنما تفيد علمًا بذلك اللسان، ولا تفيد حصول الملكة في محلها» (ابن خلدون،١٩٧٨م،ص٥٤٦).

وقد بينت كثير من الدراسات فعالية المدخل الضمني في تعليم اللُّغة العربيّة لأبنائها ولغيرهم (الفريح٢٠١٤م، فضل الله٢٠٠١م، المطيري١٤٣٤هـ، الشويرخ٢٠٠٩م).

٣- الأسس والمبادئ العامّة:

ينطلق المدخل من أسس نفسية ومن نظريات اكتساب اللُّغة الثانية، خاصة نظرية الدخل اللغوي لستيفن كراشن (Krashen) التي تعد النظرية الداعمة الأساسية للتعلم الضمني بشكل مباشر. ومن أبرز الأسس والمبادئ التي ارتكز عليها المدخل ما يلي (الشريوفي ١٩٨٨م، المطيري، ١٤٣٤هـ، صاري، ٢٠٠٥م، حتاملة،٢٠٠٦م، الشويرخ٢٠٠٩م):

- الدخل اللغوي: ويقصد به ضرورة تعرض المتعلم إلى دخل لغوي مفهوم يكون في مستوى الدرس أو يزيد عنه قليلاً، ويكون ذا علاقة بالموضوع والسياق اللغوي وغير مبني على القواعد المفروضة.
- التفريق بين التّعلم والاكتساب: فقد فرق كراشن بين جانبين من جوانب النمو اللغوي، فالتعلم في نظر كراشن «معرفة المتعلم بالأبنية الشكلية للغة الهدف، من خلال التعلم النظري المباشر لهذه الأبنية المقدمة له في مقررات محددة وكتب مدرسية ومواد لغوية، أما الاكتساب فيعرفه بأنه: تلقي المتعلم اللغة الهدف بطريقة طبيعية، تلقياً يشبه تلقي الطفل لغته الأم، ويتم هذا الاكتساب من خلال الدخل اللغوي المفهوم الذي يستقبله المتعلم من الناطقين باللغة في سياقات طبيعية ومواقف اتصالية حقيقة، ومن محتوى علوم ومعارف ليست من مقررات تعليم اللغة» (العصيلي،٢٠٠٥م،ص ٢٨).

والتّعلم هو نتاج التعليم الرسمي، ويجري ضمن نطاق الوعي، ونتيجته تتعلق بمعرفة اللُّغة والوعي بها، كمعرفة قواعد اللُّغة. والاكتساب هو نتاج ما وراء الوعي، وهو كثير الشبه بعملية اكتساب الأطفال لغتهم الأولى التي تتطلّب تفاعلاً ذا مغزى باللُّغة الأم بالتخاطب المناسب طبيعياً؛ حيث يركّز المتكلِّمون على التواصل لا على شكل النطق.

- مبدأ التدرج الطبيعي في اكتساب اللُّغة.
- عملية اكتساب اللُّغة تنتج عن التفاعل الطبيعي مع اللُّغة من خلال استخدامها في مواقف اتصالية واقعية تؤدي إلى عمليات نمو شبيهة باكتساب اللُّغة.
- اكتساب اللُّغة يتم ضمنيًا دون شعور المتعلم.

- تعلم اللُّغة يبدأ بالمحاكاة، والتذكر، والحفظ، واكتساب العادات اللغويّة.
- يتم تعليم القواعد اللغويّة بأسلوب غير مباشر من خلال التعبيرات المحكية والنصوص اللغويّة التي يتم تكرار الاستماع إليها وممارستها.
- التّعلم الضمني تعلم لا واعٍ، ولا يستشعر المتعلم فيه بالقاعدة اللغويّة، وهي عملية فطرية غير واعية لبناء النظام اللغوي.

٤ - كيفية التدريس باستخدام هذا المدخل:

في ضوء هذا المدخل الضمني يتم عرض القواعد اللغويّة- على المتعلمين- عرضًا وظيفيًّا من خلال تراكيب بنيوية، وأنماط لغوية متدرجة في الصعوبة، الهدف منها ترسيخ قواعد اللُّغة في ذهن المتعلم بطريقة ضمنية عن طريق توجيه بالقيام بأداء سلسلة متتابعة من التمارين والأنماط اللغويّة، وفق تكرار محكم متنوع في أنشطته اللغويّة حتى يصل- في مرحلة معينة من مراحل تعليمه- إلى تصور هيئات الصيغ والتراكيب النحوية، تعينه في تنمية مهارات اللُّغة الأخرى. (الشريوفي، ١٩٩٨م،ص ٤٥).

ويتم التدريس من خلال الخطوات التالية:

١- التخطيط: يتم تحديد القواعد اللغوية المقررة لفئة المتعلمين حسب الهدف من التعلم، وحسب نوعية الدارسين وخبراتهم السابقة، وبما يتسق مع معايير تعليم اللغة العربية، ويتم اختيار النصوص القصيرة المناسبة، والتي تتسق مع حركة الحياة وثقافة اللغة العربية.

٢- اختيار النص المناسب لتعليم القواعد اللغويّة المستهدفة.

٣- الاستماع إلى النص منطوقاً نطقاً جيداً ممثلاً للمعنى، مرة أو مرتين، ثم مناقشة فكرته العامة، وأفكاره الرئيسة، والإجابة شفويا عن الأسئلة المطروحة، وتصحيح ذلك.

٤- قراءة فقرات النص قراءة جهرية ثم تدريب المتعلمين على القراءة مع التركيز على معالجة الجوانب الصوتية، واللفظية.

٥- معالجة القواعد اللغويّة كما هي موجودة في النص وتدريب المتعلمين عليه دون التعرض المباشر والصريح لقواعد اللغة ومصطلحاتها عن طريق ما يلي:

أ- التدريبات النمطية هدفها تمكين المتعلم من إتقان التراكيب اللغوية بأسلوب ضمني، ويمكن التمثيل لهذا النوع ببعض التراكيب الوصفية فجملة:

-هذا (رجل كريم)

- هذا (كتاب مفيد)

- هذا (بيت كبير)

يمكن للمتعلم أن يحاكيها ويؤلف على شاكلتها عدة جمل أخرى من خلال استبدال مكونات التركيب الوصفي (الصفة والموصوف)، كما يمكن التحول إلى صيغة المذكر والمؤنث وصنع أمثلة ملائمة بنفس الآلية مع مراعاة شروط المطابقة بين ركني المركب الوصفي. (الشريوفي،١٩٩٨م).

ومن خلال تلك التدريبات النمطية ومحاكاة النماذج اللغوية الصحيحة والتدريب عليها يمكن إكساب المتعلمين القواعد للغوية، مع أهمية تقديم نماذج لغوية متجددة ومعاصرة لحياة المتعلم تمكنه من محاكاتها في تعلم اللُّغة.

ب-طريقة تعزيز الدخل اللغوي: من الأساليب الضمنية المستخدمة في لفت انتباه المتعلم إلى الصيغ والتراكيب التي يتضمنها الدخل اللغوي المكتوب في النص والتدريبات الكتابية المصاحبة له. وتتمثل هذه الطريقة «في إبراز خصائص معينة في الدخل اللغوي التي قد لا يلحظها المتعلم في الظروف العادية، وذلك من خلال معالجتها طباعيًّا من خلال كتابتها بخط عريض أو خط مائل أو بوضع خطوط تحتها بهدف لفت نظر المتعلم وتوجيه انتباهه نحوها بأسلوب ضمني» (الشويرخ، ٢٠٠٩ م،ص ١٨٤).

٦- التقويم: تقويم ما تعلمه المتعلم من تراكيب لغوية وما اكتسبه من مهارات لغوية كالاستماع والتحدث والقراءة والكتابة عن طريق أنشطة لغوية أثناء الدرس وبعده. (الشريوفي،١٩٩٨م، المطيري١٤٣٤هـ، الشويرخ٢٠٠٩م،الفريح٢٠١٤م).

٥- مميزات المدخل وعيوبه:

للمدخل مميزات يُمكن أن نجملها كالآتي (الشريوفي١٩٨٨م، العصيلي٢٠٠٠م، رجب فضل الله٢٠٠١م، فريج٢٠١٤م):

١- يساعد على تحسين الأداء اللغوي واكتساب المفاهيم اللغويّة لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

٢- ينمي مهارات اللُّغة للمتعلمين المبتدئين، خاصة حول بعض الأنماط والأساليب اللغويّة.

٣- تقديم المفاهيم النحوية والصرفية في مواقف لغوية طبيعية.

٤- تمكين المتعلمين من ملاحظة المبادئ اللغويّة الأساسية لمحاكاتها بصورة تطبيقية عملية بعيداً عن القوانين.

٥- المتعلمون يكتسبون قواعد اللُّغة دون معاناة في دراستها ويطبقونها في الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، مما يساعدهم على تنمية لغتهم الأم أو اللغة الثانية.

٦- يعمل على زيادة التفاعل والتواصل اللغوي بين الطلاب.

٧- المتعلم إيجابي يسلك طريقا طبيعيا للفهم، يحاكي وينتبه ويفكّر ويعمل.

٨- يدرب الطلاب على التواصل والتفاعل الجيد في المواقف المختلفة.

كما أن لهذا المدخل بعض العيوب منها:

- الأساليب الضمنية قد تحتاج وقتا ليظهر أثرها في لغة المتعلم.
- قد لا تكون واضحة للمتعلم بما فيها الكفاية لشد انتباهه.
- لا تساعد المتعلم على التمكن من المهارات النحوية والصرفية والدلالية.
- لا تناسب المتعلمين الكبار لحاجتهم إلى معرفة قواعد اللُّغة.
- «بعض طرائق تعليم اللغات تحاول أن تستثمَّر هذا المدخل في تعليم اللُّغة للناطقين بها ولغير الناطقين بها، إلا أنها لا يمكن أن تعيد صورة ذلك التّعلم (اكتساب اللغة الأم) بحذافيره- وخاصة عند الكبار- فهناك موانع تطورية، وذهنية، ونفسية وعملية. تحول دون ذلك». (الشريوفي١٩٩٨م،ص٤٦) و(أحمد وآخرون،٢٠١٧).

خامساً: مدخل عمليات الكتابة

١- تعريف المدخل:

تعرف (عوض ٢٠٠٢م،ص ٣٤) مدخل عمليات الكتابة بأنه: «نسق فكري يتبنى مجموعة من الرؤى والمبادئ والقوانين التي تعتمد عليها إجراءات تدريس الكتابة بصورة تؤكد تعليم الطلاب العمليات الفعلية التي تجري في أثناء الكتابة، وتؤدي إلى إنشاء البناء اللغوي منذ بزوغ الفكرة، واختيار الموضوع، وإنتاج الأفكار وإعداد خطة الكتابة، وكتابة المسودة، وإجراء عمليات المراجعة والتعديل إلى الصورة النهائية لهذا المنتج اللغوي».

ويعرفها خضير بأنها:«مجموعة من العمليات الذهنية والكتابية التي يمارسها الكاتب عن قصد وتخطيط قبل الشروع بالكتابة، وفي أثنائها، وبعدها، وهذه المراحل لا تنفصل عن بعضها، بل هي متداخلة وبنائية وهرمية، وتهدف إلى تحسين مستوى العمل الكتابي، وتطويره شكلاً ومضمونًا ليصبح أكثر تأثيراً في القارئ» (خضير،٢٠١٦م،ص٤٧).

وتعد الكتابة عملية تحويلية للأفكار والمعلومات والآراء الموجودة في الذهن إلى شكل عمل مكتوب يترجم الأفكار ويعكسها في صورة مرئية؛ فهو نقل من التجريد إلى الحسية، ومهارة الكتابة من أهم نواتج تعليم اللُّغة العربيّة وتعلّمها، وتعدّ المقياس الذي يظهر قدرات الفرد اللغويّة والفكرية (عوض،٢٠٠٢م).

٢- نشأة المدخل:

في منتصف القرن العشرين كان الاتجاه السائد في تعليم الكتابة وتنمية مهاراتها تعليماً تقليديًّا يتبع إجراءات روتينية تقليدية تركز على منتج كتابي نهائي دون الاهتمام بالعمليات التي أدت إلى ظهور هذا المنتج، وقد ذكر سميث (Smith,2000) أن في الفترة ما بين ١٩٦٣-١٩٨٢ كانت هناك أربعة مداخل لتعليم التعبير الكتابي هي:

١- مدخل المنتج الكتابي: ويسمى المدخل التقليدي وينظر إلى الكتابة كمنتج نهائي، ويقصد بها الكتابة النهائية للنص من خلال من أول محاولة دون التخطيط والمراجعة والتركيز على الكتابة الصحيحة، ووفق هذا المدخل التقليدي يبرز دور المعلم وهو مركز التعليم.

٢- مدخل التعليم الذاتي ويعتمد المتعلم كمحور له.

٣- مدخل الاستقصاء وحل المشكلات ويعتمد تعليم التعبير الكتابي من خلال أساليب هذا المدخل.

٤- مدخل عمليات الكتابة: ويعتمد على تنمية الوعي الكتابي وعملياته لدى المتعلم، وقد أثبت هذا المدخل نجاحه في تحسين مهارات التعبير الكتابي ومهاراته في اللُّغة الإنجليزية في الفترة ما بين ١٩٧٠-١٩٨٠م، مما دعا بالتربويين إلى توظيفه في مجال تعليم اللُّغة الأولى والثانية، ويعد هذا المدخل من أبرز الاتجاهات في تعليم الكتابة (عوض،٢٠٠٠م).

ويتضح مما سبق تطور طرائق تعليم الكتابة بالانتقال من مدخل المنتج الكتابي إلى مدخل عمليات الكتابة، وهذا التطور مرده إلى عاملين هما:

أ- كون الطريقة السمعية الشفوية في ذلك الوقت كانت تركز على مهارتي الاستماع والكلام، وتعطي دوراً للقراءة، بينما الكتابة كانت تقوم بدور تعزيزي للنماذج الشفوية للغة، وحيث أخذت الكتابة في تعليم اللُّغة شكل تمارين وقوالب لغوية كإكمال جمل وملء فراغات، والتركيز على جمل معطاة مسبقا، مما يؤدي إلى إهمال الجانب الأساسي في عملية الكتابة نفسها بكونها عملية معقدة، لذا كان لابد من التحول من التركيز على المنتج الكتابي إلى التركيز على عملية الكتابة نفسها. (عوض،٢٠٠٢م، شحاتة وآخرون،٢٠١٥م).

ومن هذا المنطلق فإن على المعلمين أن يدركوا أن الكتابة ليست إنتاجا بل عملية ذهنية معقدة تتطلب مجموعة من الأنشطة قبل الكتابة، وفي أثنائها، وبعدها (عوض،٢٠٠٢م)، كما أن عليهم أن يعرفوا أيضا أن عملية تقويمها تتطلب جهدًا مضاعفًا لتقويم عملياتها وعناصرها لدى المتعلمين. (العبيدي،١٤٣٠هـ).

ب- ظهور نظريات اللُّغة ونظريات التّعلم المعرفية ومفهوم ما وراء المعرفة وتحول النظرة للمتعلم من وصفه متلقٍ سلبي للمعرفة إلى متفاعلٍ نشطٍ ومتلقٍ إيجابي للمعرفة.

٣ - الأسس والمبادئ العامّة:

يقوم المدخل على مجموعة من الأسس المستمدة من علوم اللُّغة ومن علم النفس المعرفي ونظريات التّعلم وقد بينت بعض الدراسات (عوض،٢٠٠٢م،Tompkins,2003,P:7، وحسين ٢٠٠٧م، مناع ٢٠٠٨م، العبيدي،١٤٣٠هـ، شحاتة وآخرون،٢٠١٥م) الأسس على النحو التالي:

أ- علم اللُّغة:

- الكتابة مهارة مركبة ومعقدة وهي عملية فكرية لغوية إنتاجية تتألف من عناصر مركبة.
- التأكيد على الكفاية اللغويّة لدى المتعلم والعمل على تعديلها وتحسينها، ومراعاة المنتج لكافة المعايير التي ينبغي أن تتوافر في الرسالة اللغويّة.
- ينظر مدخل العمليات إلى الكتابة على أنها ممارسة للمهارات اللغويّة الأخرى؛ حيث تعكس الكتابة ما تعلمه الطالب في المهارات الأخرى، مما يؤكد على خاصية دعم تكامل مهارات اللُّغة المختلفة.
- يركز المدخل على المعرفة اللغويّة مثل المعرفة بقواعد اللُّغة وتراكيبها، وبنية النص.

ب- الأسس النفسية والتربوية:

١- نظرية ما وراء المعرفة في مجال علم النفس المعرفي، ويعني -معرفة الفرد لعملياته الذهنية المعرفية الذاتية، وما يرتبط بذلك من إنتاج معرفي؛ فالمتعلم يقوم ببناء أو تكوين المعنى من المعلومات الموجودة والأحداث نتيجة التفاعل بين معرفته السابقة والخبرات وملاحظاته المستمرة، والتّعلم وفق ذلك يتضمن ثلاثة عناصر رئيسة وهي: المعرفة والوعي والضبط، وتعني المعرفة: معرفة المتعلم بالمهارات المعرفية التي تتطلبها المهمة، واختيار الاستراتيجية المناسبة لحل المهمة، ويقصد بالوعي: «وعي المتعلم بالإجراءات التي ينبغي القيام بها لتحقيق نتيجة معينة، بينما يشير الضبط إلى طبيعة القرارات والأفعال التي يقوم بها المتعلم أثناء ممارسته للنشاط بناء على معرفته ووعيه السابقين» (بهلول،٢٠٠٤م،ص٢٤١).

٢- العناية بالتدرج وتفعيل دور المعلم كمرشد وموجه ومؤلف، وبدور المتعلم الإيجابي.

٣- استقلالية الطالب بالكتابة، ووعيه بأهمية التخطيط والتنفيذ والتقويم والاكتشاف.

٤- يركز المدخل على كيفية عمليات كتابة النص، وكيف يبدأ الكاتب المتعلم كتابته، وكيف يطور أفكاره ويحسنها، بدلا من تركيزه على المنتج الكتابي النهائي.

٥- عملية الكتابة تفاعلية جماعية وتشاركية بين الكاتب والمتلقي والرسالة اللغويّة.

٦- عمليات الكتابة ذات طابع مرن يستخدم الطالب الكاتب فيها عملية التغذية الراجعة في مراحل الكتابة قبل انتاج النص النهائي.

٧- إتاحة الفرصة للطلاب لإبداء الرأي وتقديم الحلول منذ اختيار الموضوع وتناوله، وتقويمه، والانطلاق من البنية المعرفية للطلاب.

٨- إعداد طلاب قادرين على امتلاك مهارات الكتابة الإبداعية والوظيفية.

٩- الطالب محور عمليات الكتابة من البداية حتى نهاية التقويم.

١٠- يؤكد المدخل على التدريب ودافعية المتعلم وإيجابيته.

٤-كيفية التدريس باستخدام هذا المدخل:

يهدف مدخل عمليات الكتابة إلى تنمية وعي المتعلم بكيفية إنتاج الأفكار حول موضوع ما، ومراجعة بنيته المعرفية الذهنية واللغويّة ومعلوماته وأفكاره، وترجمتها إلى كلام مكتوب، وإعادة النظر في موضوعه ككل في ضوء الإطار المعرفي، وفي ضوء متطلبات القارئ المتلقي وتوقعاته، وأهداف الكاتب.

ولتدريس اللغة العربية لأبنائها في ضوء هذا المدخل يمكن اتباع الخطوات التي حددتها بعض الأدبيات التربوية (عوض،٢٠٠٢م،Tompkins,2003، والعبيدي، ١٤٣٠هـ، حواس، ٢٠١٠م،شحاتة وآخرون، ٢٠١٥م، الظفيري٢٠١٧م) فيما يلي:

١- مرحلة ما قبل الكتابة (التخطيط):

وهي المرحلة التي تسبق الكتابة ويطلق عليها بعضهم مرحلة التخطيط، وهذه المرحلة تتضمن مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها الكاتب؛ إذ تتضمن أداءات ذهنية تستدعي توليد الأفكار والحوار والمناقشة، واستدعاء اللُّغة المناسبة وصياغتها في شكل مؤثر، وهي مرحلة مهمة فهي تشتمل على جميع عمليات الكتابة.

يطلب المعلم من الطلاب اختيار موضوع الكتابة أو الفكرة، مع مراعاة أهمية حرية اختيار الموضوع وعدم فرضه على الطلاب، ثمَّ يقوم الطلاب بتحديد الهدف من الكتابة ثمَّ تعيين الجمهور وحاجاتهم، وتقويماتهم وميولهم لمراعاة ذلك عند الكتابة، ثمَّ يلي ذلك تحديد الأفكار الرئيسة والفرعية وطريقة في الكتابة ومصادر المعلومات.

٢- مرحلة الكتابة المبدئية (المسوّدة):

وهي العملية التي تستدعي من الطالب الكاتب أن يولد أفكارًا، ويصوغ هذه الأفكار في قوالب لغوية، مراعيًا خصائص الجمهور وأهدافه، ويتم فيها تحويل خطة الكتابة إلى كتابة فعلية، وذلك بتحويل الأفكار والملاحظات إلى فقرات مع مراعاة صحة الفقرة من حيث العناية بالشكل والمضمون والعناية بالتنظيم العام للموضوع من علامات ترقيم ورسومات وإيضاحات، كما يمارس فيها عمليات الإضافة والحذف، وفي هذه الخطوة يقوم المعلم بدور الموجه الميسر يستخدم فيها أنشطة العصف الذهني والتّعلم التعاوني، ويشجع الطلاب على القيام بدور إيجابي.

٣- مرحلة المراجعة والتمحيص والتعديل:

تعد مرحلة مراجعة التنظيم الداخلي للموضوع الكتابي من خلال وضوح الأفكار، وصحة المعلومات ودقتها، وفيها تتكامل مهارات اللُّغة (الاستماع والكلام والقراءة والكتابة)، ويظهر التكامل من خلال عمليات القراءة والكتابة إذ يتحول كل طالب كاتب إلى قارئ كتابته وكتابة زميله. وأن يعمل المعلم على توجيه المدح والثناء، ويجب هنا توخى الحذر عند توجيه النقد؛ وذلك لحساسية كل كاتب تجاه النقد، يبدأ المعلم بذكر الإيجابيات أولا ثمَّ ذكر السلبيات والعمل على تحسينها، ثمَّ تتم مراجعة جميع التعليقات والملاحظات من الطلاب، ثمَّ إجراء عمليات التعديل وتحسين الأفكار وصياغتها بشكل أفضل، وتصويب الأخطاء، والتأكد من جودة النص الكتابي وفق المعايير الصحيحة.

ويمكن أن تمر هذه المرحلة في ثلاث خطوات: الأولى «مراجعة التنظيم العام للموضوع وتعديله، والثانية مراجعة التنظيم الداخلي للموضوع وصحة البيانات ودقة الموضوع، وفي الخطوة الثالثة تتم مراجعة قواعد الهجاء وقواعد النحو مع أهمية وعي المعلم بكيفية التقويم ومتابعة التعديلات». (عوض،٢٠٠٢م،ص٤٠).

٤- مرحلة إعادة الكتابة (الكتابة النهائية):

في ضوء ما تم من مراحل سابقة من مراجعات وتعديلات وفق تغذية راجعة وشاملة، يطلب المعلم من الطلاب كتابة الموضوع كتابة نهائية مع التوضيح للطالب في هذه المرحلة أهمية أن يراجع التعديلات التي تستحق الإجراء والتعديلات التي تم إجراؤها، ويختار أفضل الكتابات وبعد إنجاز الكتابة النهائية يأتي دور التقويم.

٥- مرحلة التقويم:

يقوم المعلم بتقويم الموضوعات المنجزة في ضوء مدخل عمليات الكتابة، مع أهمية تنوع أساليب تقويم الكتابة مثل التقويم البنائي وأساليبه المتنوعة. (علي، وحسن،٢٠١٧م).

٥ - مميزات هذا المدخل وعيوبه:

من مميزات هذا المدخل وإيجابياته (رجب فضل الله،٢٠٠٣م، مناع ٢٠٠٨م، العبيدي ١٤٣٠ه، الظفيري٢٠١٧م):

- ينمي الوعي الكتابي لدى المتعلم.
- يكون دور المعلم في الإرشاد والتوجيه أثناء عملية الكتابة وليس بعد نهايتها.
- يسهم في تنميه مهارات الكتابة لدى المتعلم.
- ينمي مهارات اللُّغة القراءة والكتابة والاستماع والتحدث خلال عمليات الكتابة.
- يتيح فرصاً لممارسة أساليب تعليمية مختلفة، كتعليم الأقران والتّعلم التعاوني والفردي.
- يساعد المتعلم على القيام بدور إيجابي أثناء مشاركته في عمليات الكتابة.
- يكسب الطلاب الثقة والحرية في التعبير عن آرائهم حول الموضوعات التي تطرح لهم.
- يركز على كيفية الأداء في مراحل عملية الكتابة.
- يوفر فرصا للمعلم في تقويم المهارة الكتابية لدى المتعلمين بصورة موضوعية.

- يساعد المدخل على تنمية مهارات ما وراء المعرفة.
- يطور الكفاءة اللغويّة لدى المتعلم.
- يساعد الطلاب على تجاوز صعوبات فهم الموضوع.
- تحسين كتابات الطلاب من حيث تنظيم المعرفة، والقدرة على إنجاز مهامهم في الوقت المحدد.

وثمَّة عيوب وسلبيات منها:

- عدم مناسبة المدخل للمتعلمين الصغار أو المبتدئين؛ نظرًا لعدم إدراكهم للعمليات الذهنية والمعرفية التي يتطلبها المدخل.
- صعوبة اكتساب عمليات الكتابة لمتعلمي اللُّغة العربيّة في المرحلة الأولية من التعليم الابتدائي؛ لأنها تحتاج مزيجاً من القدرات تتطلب نضجاً عضوياً:حسيًّاً حركياً، وعقلياً متأخر نسبياً.
- في تركيزها على مهارات الكتابة يهمل تنمية بقية المهارات اللغويّة الأخرى.
- بعض الموضوعات الكتابية تتطلب توفير إمكانات ومصادر معلومات قد لا تتوافر للطالب في البيئة المدرسية. (شحاتة واخرون،٢٠١٥م، الظفيري،٢٠١٧م).

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو عمشة، خالد. (٢٠١٨م) .المغني في تعليم العربيّة للناطقين بغيرها. إسطنبول: دار أصوات للدراسات والنشر.

أحمد، فاطمة علي؛ أحمد، سحر فؤاد إسماعيل؛ مصطفى، إيمان محمد (٢٠١٧م). فاعلية المزاوجة بين المدخلين الضمني والصريح لتدريس القواعد النحوية في تنمية مهارات التعبير الكتابي. الإبداعية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية.كلية التربية. جامعة الأزهر، ع(١٧٢)، ص ص ٥١٤-٤٧٨.

ابن خلدون. عبدالرحمن بن خلدون الحضرمي.(١٩٧٨).مقدمة ابن خلدون. بيروت :دار القلم.

بادي، غسان خالد.(١٩٩٠م). قياس مفهوم تعليم القراءة لدى معلمي المرحلة الابتدائية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس . جمعية المناهج وطرق التدريس. كلية التربية. جامعة عين شمس ،ع (٩) ،ص ص ٥٠ -٧٦.

براون، دوجلاس (١٩٩٤م). تعلم وتعليم اللُّغة .ترجمة إبراهيم بن حمد القعيد؛ عيد عبد الله الشمري. مكتب التربية العربي لدول الخليج: الرياض.

بسندي، خالد عبد الكريم.(٢٠٠٩م).مصطلح الكفاية وتداخل المفهوم في اللسانيات التطبيقية. المجلة الأردنية في اللُّغة العربيّة وآدابها .مج(٥)،ع(٢)، ص ص٣٥-٦٤ .

بني ياسين، محمد فوزي أحمد؛ الزعبي، محمد أكرم (٢٠١١). أثر برنامج قائم على المنهج المهارى في تنمية الاداء اللغوي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الاردن . دراسات تربوية ونفسية : مجلة كلية التربية بالزقازيق. مج (٢٠)، ع(٧٠)، ص ص.٢٢١-٢٥٠.

البهلول، إبراهيم أحمد .(٢٠٠٤م). اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة، مجلة القراءة والمعرفة، القاهرة: الجمعية المصربة للقراءة والمعرفة، ع(٣٠)، ص ١٤٩-٢٧٩.

حتاملة، موسى رشيد.(٢٠٠٥م).نظريات اكتساب اللُّغة الثانية وتطبيقاتها التربوية.(١) مجلة مجمع اللُّغة العربيّة الأردني. الأردن. مج (٦٩)،ع (٦) ص ص ٩٣-١٣٠.

حتاملة، موسى رشيد.(٢٠٠٦م).نظريات اكتساب اللُّغة الثانية وتطبيقاتها التربوية.(٢). مجلة مجمع اللُّغة العربيّة الأردني . مج (٢٩) ، ع (٦)ص ص ٣٠-١٣٠.

الحديبي، علي عبدالمحسن.(٢٠١٥م).دليل معلم العربية للناطقين بغيرها. الرياض :مركز الملك عبدالله الدولي لخدمة اللغة العربية.

حواس، نجلاء يوسف.(٢٠١٠ م). فعالية مدخل عمليات الكتابة في تنمية الكتابة الحياتية وأثره على الدافعية للانجاز. المؤتمر العلمي السنوي الثالث والدولي الاول، معايير الجودة والاعتماد في التعليم المفتوح في مصر والوطن العربي. كلية التربية، جامعة بورسعيد. مج (٢)، ص ص.٤٣٤-٤٧٣.

خرما، نايف؛ وحجاج، علي.(١٩٧٨م).اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها. عالم المعرفة، ع (١٢٦).

خضير، رائد. (٢٠١٦م). أثر استخدام مدخل عمليات الكتابة في تحسين مهارات كتابة المقالة والخاطرة لدى طالبات معلم الصف في جامعة اليرموك . المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج (١٢)، ع (١٠)، ص ص. ٤٥-٨٢.

الخليفة، حسن جعفر.(٢٠٠٣ م).فصول في تدريس اللغة العربية.ابتدائي،متوسط، ثانوي.مكتبة الرشد: الرياض.

الخولي، محمد علي .(٢٠٠٠م). أساليب تدريس اللُّغة العربيّة. عمان: دار الفلاح.

رتشاردز،جاك؛ وروجر.(١٩٩٠م). مذهب وطرائق في تعليم اللغات.ترجمة محمودإسماعيل الصيني، وعبدالرحمن عبد العزيز العبدان، وعمر الصديق عبدالله. الرياض: دار عالم الكتب.

رتشاردز، جاك.(٢٠٠٧م).تطوير مناهج تعليم اللغة.ترجمة ناصر غالي؛ صالح الشويرخ. الرياض: النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود.

الدّليمي، طه والوائلي، سعاد. (٢٠٠٩م). اتّجاهات حديثة في تدريس اللُّغة العربيّة. عمّان: عالم الكتب الحديثة.

الدهماني، دخيل الله محمد،(٢٠٠٧م).المدخل التكاملي في تعليم اللُّغة العربيّة بمراحل التعليم العام: اسسه النظرية وتطبيقاته التربوية،المؤتمر العالمي الأول للغة العربيّة وآدابها:اسهامات اللُّغة والأدب في البناء الحضاري للأمة الأسلامية. ماليزيا: كوالمبور. ٨ - ٢٠ ذو القعدة ١٤٢٨هـ/ ٢٨ - ٣٠ نوفمبر.

زيتون حسن حسين؛ كمال عبد الحميد زيتون٠ (٢٠٠٣م). التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية ٠ القاهرة : عالم الكتب.

زكريا، ميشال(١٩٨٦م). الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللُّغة العربيّة . النظرية الألسنية. بيروت :المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

السيد، محمود أحمد.(١٩٨٨م). اللُّغة تدريساً واكتساباً. الرياض :دار الفيصل الثقافية.

السيد، محمود أحمد.(٢٠١٦م). الكفاية اللغويّة مفهوما ومعيارا وقياساً.مجلة مجمع اللُّغة العربيّة بدمشق.مج (٨٩)، جزء (٤)، ص ص٨٦٥-٨٩٤.

شحاتة، حسن.وسليمان، داليا سيد صبري محمد. السمان، مروان أحمد محمد. (٢٠١٥م).مدخل عمليات الكتابة وتأثيره في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى طلاب المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية.جامعة عين شمس، ع (٣٩)،ص ص ٢٣٦-٢٠٣.

الشريوفي ، عيسى.(١٩٨٨م). اعتبارات نظرية وتطبيقية في تدريس القواعد لمتعلمي اللُّغة العربيّة من غير الناطقين بها. المجلة العربيّة للتربية ،مج (١٨)، ع (٢)، ص ص٤٢-٦٤.

الشويرخ، صالح بن ناصر. (٢٠٠٩م).المذاهب الحديثة في تدريس القواعد اللغويّة. مجلة علوم اللُّغة) القاهرة). مج (١٢)،ع (٢) ، ص ص ١٦٣-٢٣٩.

صاري، محمد .(٢٠٠٥ م). تيسير النحو في ضوء علم تدريس اللغات. مجلة المجمع الجزائري للغة العربية. مج (١) ، ع (٢)، ص ص ١٨٩-٢٠٣.

الصمادي، عقلة محمود. عبد الحق، فواز محمد .(١٩٩٨م). نظريات تعلم اللُّغة واكتسابها تضمينات لتعلم العربيّة.مجلة مجمع اللُّغة العربيّة الأردني، ع(٥٤)، ص ص١٥٩-١٨٨.

طعيمة، رشدي أحمد.(١٩٨٦م). المرجع في تعليم اللُّغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى.(جزآن) وحدة البحوث .معهد اللُّغة العربيّة.جامعة أم القرى.

طعيمة، رشدي أحمد.(١٩٩٩م). المعلم كفاياته، إعداده، تدريبة. القاهرة :دار الفكر العربي.

طعيمة، رشدي أحمد .(٢٠٠٤م). المهارات اللغويّة مستوياتها وتدريبها وصعوباتها. القاهرة :دار الفكر العربي.

الظفيري، محمد هديني.(٢٠١٧م). مدخل عمليات الكتابة وتنمية مهارات التعبير الكتابي تلاميذ المرحلة المتوسطة في دولة الكويت. مجلة القراءة والمعرفة، القاهرة: الجمعية المصربة للقراءة والمعرفة، ع(١٨٦)، ص ص٢١-٤٦.

عبدالله، بشير عيسى.(٢٠١١م).مقارنة بين المدخل السمعي الشفوي والمدخل الاتصالي في تعليم اللغات. مجلة العربيّة للناطقين بها.معهد اللُّغة العربيّة. جامعة أفريقيا العالمية. الخرطوم، ع (١٢)، ص ص٤٦٩-٤٧٩.

عبدالله، بشير عيسى.(٢٠١٣م). المدخل السمعي الشفوي وتطبيقاته على سلسلة جامعة إفريقيا العالمية والكتاب الأساسي للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم الكتاب الأول.(دراسة مقارنة). مجلة العربيّة للناطقين بها.معهد اللُّغة العربيّة. جامعة أفريقيا العالمية. الخرطوم.ع (١٦)، ص ص ٣٠٧-٣٢٦.

عرفان، خالد محمود .(٢٠١٥م).الاتجاهات المعاصرة لتعليم وتعلم اللُّغة بين نظريات تفسيرها ومداخل تعليمها في البحوث والدراسات التربويه. مجلة العلوم التربوية .جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. ع (٢)، ص ص٥٥-١٥٨.

العساف، نادية.(٢٠١٥م).طرائق تدريس منهاج تعليم العربيّة للناطقين بغيرها بين النظرية والتطبيق. دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية. الجامعة الأردنية. مج (٤٢)،ع (١) ، ص ص١٥٥-١٦٤.

العصيلي، عبد العزيز إبراهيم .(١٩٩٩م). النظريات اللغويّة و النفسية و تعليم اللُّغة العربيّة. مجلة جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية. ع(٢٢)، ص ص٣١٢-٤١٣.

العصيلي، عبد العزيز إبراهيم (٢٠٠٢م). أساسيات تعليم اللُّغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى. معهد البحوث العلمية: مركز بحوث اللُّغة العربيّة وآدابها. جامعة أم القرى.

العصيلي، عبد العزيز إبراهيم.(٢٠٠٢م). طرائق تدريس اللُّغة العرية للناطقين بلغات أخرى .جامعة الإمام محمد ن سعود الإسلامية. الرياض.

العصيلي، عبد العزيز إبراهيم.(٢٠٠٥م).منهج المحتوى في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. مجلة جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية.ع(٤٦) ،ص ص ٣٥٨- ٤٧٤.

عليان، أحمد فؤاد (١٩٩٢م). المهارات اللغويّة، ماهيتها وطرائق تدريسها. الرياض: دار المسلم للنشر.

علي، عاصم شحادة.(٢٠١١م). أصول تطوير المنهج اللغوي في الجامعات. مجلة العربيّة للناطقين بها.معهد اللُّغة العربيّة.جامعة أفريقيا العالمية.الخرطوم.ع(١١)، ص ص١٦٩-١٩٣.

علي، ياسر عباس. قصي، حسن. (٢٠١٧ م). دليل مقترح لتعلم التعبير على وفق عمليات الكتابة التفاعلية . مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. جامعة بابل،ع.(٣٦)، ص ص٧٣٥- ٧٦٤.

عوض، أحمد. (٢٠٠٠م). مداخل تعليم اللُّغة العربيّة-دراسة مسحيّة نقديّة. سلسلة البحوث التّربويّة والنّفسيّة. جامعة أمّ القرى.

عوض، فايزة السيد .(٢٠٠٢م). مقارنة بين المدخل التقليدي ومدخل عمليات الكتابة في تنمية الوعي المعرفي بعملياتها وتنمية مهاراتها لدى طلاب الأول الثانوي. مجلة القراءة والمعرفة.القاهرة: الجمعية المصربة للقراءة والمعرفة،ع (١٦)، ص ص٢٣-٧٧.

الغامدي، أمل علي. (٢٠١٨م). تحديد الكفايات لمعلمات مادة كفايات اللُّغة العربيّة في النظام الفصلي ونظام المقررات في مدينة جدة . مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج. ٢، ع(٤)، ص ص ٥٣-٧٢.

الفتلاوي، سهيلة محسن. (٢٠٠٣م). الكفايات التدريسية: (المفهوم- التدريب- الأداء). دار الشروق: عمان. الأردن.

فضل الله، محمد رجب.(٢٠٠١م) .مداخل تدريس القواعد اللغوية بالمرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية بجامعة الامارات، ع (١٨)، ص ص ٦٥-١٠٣.

فضل الله، محمد رجب.(٢٠٠٣م) .عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها: تعليمها وتقويمها. القاهرة:دار عالم الكتب.

فريج، إبراهيم حسين محمد.(٢٠١٤م). فاعلية استخدام المدخل الضمني في إكساب المفاهيم النحوية ، وأثر ذلك في تحسين الأداء اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراه غير منشورة،كلية التربية.جامعة العريش.

قنديل، يس عبد الرحمن(٢٠٠٠م) ، التدريس وإعداد المعلم، ط٣، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية .

الكندري عبد الله؛ وعطا. إبراهيم (١٩٩٦م). تعليم اللُّغة العربيّة للمرحلة الابتدائية. الكويت: مكتبة الفلاح.

مركز التميز في التعلم والتعليم.(٢٠١٨م). تجارب دولية في التعليم القائم على الكفايات. الرياض: منشورات جامعة الملك سعود.

المطيري، جميلة محمد .(١٤٣٤هـ).أثر تعزيز الدخل اللغوي في تعلم التراكيب النحوية لدى متعلمات اللغة العربية لغة ثانية. رسالة ماجستير عير منشورة، معهد تعليم اللغة العربية. جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية.

مناع، محمد السيد. (٢٠٠٨م). فعالية برنامج مقترح باستخدام مدخل عمليات الكتابة في تنمية التعبير الكتابي لدى الطلاب معلمي اللُّغة العربيّة بكليات إعداد المعلمين بالمملكة العربيّة السعودية. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، مج (٣)، ع(٦٦)،ص ص٧٧-١٠٩.

الناقة، محمود كامل. (١٩٨٥م). تعليم اللُّغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى أسسه-مداخله-طرق تدريسه. معهد اللُّغة العربيّة وحدة البحوث والمناهج،جامعة أم القرى.

الناقة، محمود كامل؛ وطعيمه ورشدي أحمد (١٩٨٣م). الكتاب الأساسي لتعليم اللُّغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى، إعداده وتحليله وتقويمه. معهد اللُّغة العربيّة: جامعة أم القرى.

الناقة، محمود كامل.(٢٠٠٩م). المدخل في التدريس والمنظور العلمي لتعليم وتعلم اللُّغة العربيّة. سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللُّغة العربيّة لغير الناطقين بها.معهد اللُّغة العربيّة.جامعة الملك سعود.

يونس، فتحي علي .(٢٠١٠م).فكر جديد لصناعة قارئ جديد. ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العلمي العاشر للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة» القاهرة، جامعة عين شمس.

يونس، فتحي علي؛ الناقة، محمود.(١٩٧٧م). أساسيات تعليم اللُّغة العربيّة والتربية الدينية، القاهرة:دار الثقافة للطباعة والنشر.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics- second edition- Prentice Hall Regents NY- 1987.

Smith Carl B. (2000). Writing Instruction: Changing Views over the Years. ERIC Digest.(ED44637)..

Tompkins, Gail E (2003). Teaching Writing: Balancing. Process and Product. Prentice Hall. London.

الفصل الثالث
المداخل التّكامليّة

تأليف د. محمّد فوزي أحمد بني ياسين
أستاذ المناهج وأساليب تدريس اللغة العربيّة المشارك
جامعة البلقاء التّطبيقيّة- كليّة عجلون الجامعيّة

- **المدخل التّكاملي**
- **المدخل الكلّي**
- **مدخل الخبرة اللغويّة**
- **مدخل النّصوص المتكاملة**
- **المدخل المعرفيّ الأكاديميّ**

المداخل التّكامليّة

تقوم فكرة المداخل التّكامليّة على أساس تقديم الخبرة اللغويّة متكاملة تكامل اللغة نفسها؛ إذ تسعى هذه المداخل إلى تنظيم عناصر الخبرة اللغويّة المقدّمة للمتعلّمين، وتعليمها بما يحقّق ترابطها بصورة تمكّنهم من إدراك العلاقات بينها، وتوظيفها في أدائهم اللغويّ. ويتطلّب هذا إلغاء فكرة الكتب التّعليميّة اللغويّة المتعدّدة، والاقتصار على كتاب واحد، تتنوّع فيه النّصّوص الّتي تتيح فرصًا حقيقيّة تحقّق للمتعلّمين ممارسة اللغة استماعًا ومحادثة وقراءة وكتابة وفق بيئة تحقق النّمو الفكري والوجداني والمهاري.

ومن أشهر هذه المداخل: (المدخل التّكاملي، والمدخل الكلّي، ومدخل النّصوص المتكاملة، ومدخل الخبرة اللغويّة، والمدخل المعرفيّ الأكاديميّ)؛ إذ تؤكّد هذه المداخل أنّ التّفاعل بين الأجزاء أكبر من الأجزاء ذاتها، وسيتم إبراز الحديث مفصلاً عن كلّ مدخل من هذه المداخل من حيث المفهوم، والنشأة، والأسس التي يعتمد عليها، وكيفيّة التدريس في ضوئها، ومميزاتها وعيوبها.

أولاً: المدخل التّكاملي

١- تعريف المدخل:

يُعرّف إبراهيم والدّليمي (٢٠١٣، ٣٤٥) المدخل التّكاملي أنّه «صورة حيويّة للتّدريس التّفاعلي الفعّال الّذي يبرز الصّلة الوثيقة بين فروع هذه اللغة من جهة، وتمكّن المتعلّم من استعمالها استعمالاً للفهم والإفهام من جهة أخرى». فالتّكامل وحدة لغويّة، متمثّلة في مهارات اللغة: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة بشكل متكامل؛ إذ يبدأ الطفل بالاستماع ثمّ المحادثة ثمّ القراءة ثم الكتابة؛ إذ يعتمد الأداء اللغوي على التّفاعل بين هذه المهارات، فكل مهار ة تتأثر وتوثّر في غيرها من المهارات. وعرّفه الخياط (٢٠٠١، ١٠١) أنّه: «تقديم المعرفة في نمط وظيفيّ على صورة مفاهيم متدرّجة ومترابطة تغطّي الموضوعات المختلفة دون أن يكون هناك تقسيم للمعرفة في ميادين مفصّلة». وعرّفه (الجهوري، ٢٠٠٢، ٧٤) أنّه: «محاولة للرّبط بين الموضوعات الدّراسيّة المختلفة الّتي تُقدّم للطّلبة في شكل مترابط ومتكامل، وتُنظّم تنظيمًا دقيقًا يُسهم في تخطّي الحواجز بين الموادّ الدّراسيّة المختلفة».

٢- نشأة المدخل

تتّسم المعرفة بالتّطوّر المستمر، فالمعرفة في مجال ما تؤثّر وتتأثّر بالمعارف الأخرى، وهذا ينطبق على المنهج التّكاملي، فقد تطوّر هذا المفهوم وفقًا للنّظريات النّفسيّة واللغويّة والتّربويّة والاجتماعيّة؛ ففكرة التّكامل قديمة في التّراث العربيّ والإسلاميّ، فتعليم اللغة كان مُتمحورًا حول نصوص أدبيّة، يتخلّلها معالجات لأنظمة اللغة النّحويّة والصّرفيّة والصّوتيّة، ومستوياتها البلاغيّة والدّلاليّة والمعجميّة، فضلاً عن الدّراسة التّاريخيّة أو الجغرافيّة أو الفكريّة أو النّقديّة لتلك النّصوص. وتجدر الإشارة إلى أنّ فكرة التّكامل لها أنصارها لدى الاجتماعيين والنفسيين والتّربويين واللغويين؛ فتعليم اللغة غاية ووسيلة أيضًا لتعليم المعارف والحقائق والمفاهيم غير اللغويّة؛ لذا نجد دعوات لتطبيق الفكر التّكاملي، وقد طُبقت الفكرة في بعض الدّول العربيّة والأجنبية بمستويات مختلفة.

وثمّة دراسات قديمة في تراثنا اللغويّ أُسست على التّكامل؛ فقد أدرك الجرجاني والزّمخشري وابن جنّي والمبرّد وابن قتيبة وابن خلدون والسّكاكي وغيرهم حقيقة تكامل اللغة، والتّرابط بين أجزاء القالب الأدبيّ، وإدراك العلاقات، فقد استنطق

الجاحظ في البيان والتّبين تلك النّصوص، وعالجها في صورة متكاملة، وكذلك المبرّد في الكامل، والقالي في الأمالي، وغيرهم، وهذا ما يُطلق عليه نظريّة الفنون.

وتمّ رصد الاتّجاه ذاته في بعض الدّراسات الغربيّة، ومنها: دراسات تشومسكي ودي سوسير؛ فقد ركّز ستريفتر في كتاب له ١٩٧٨ على منهجيّات في تعليم اللغة، وقد دعا إلى الرّبط بين مهارتي القراءة والكتابة. فقد أدرك البنيون أنّ جوهر النّظام اللغويّ في العمل الأدبيّ يقوم على تآلف مجموعة من العناصر الّتي تنشأ بينها علاقات. وثمّة مؤتمرات دعت إلى تبني التّكامل في تعليم اللغة العربيّة، ومنها: مؤتمر الخرطوم عام ١٩٧٦، فقد نتج عن توصية هذا المؤتمر سلسلة من البحوث، وكان للمنهج التّجريبيّ الكلمة العليا في دراسات هذا المدخل، وقد تعدّدت التّصميمات التّجريبيّة فيه، ووصلت إلى أرقاها في وضع تصوّرات مقترحة لتدريس اللغة العربيّة بالمدخل التّكامليّ (عوض، ٢٠٠٠، ٦). وقد تمثّل ذلك في التّعليم المدرسي بخلاف التعليم الجامعي فقد كشفت نتائج دراسة(بني ياسين،٢٠١٦أ،١٢) تدني درجة ممارسة أعضاء الهيئة التّدريسيّة للمدخل التّكامليّ.

وقد تعدّدت أشكال التّكامل، ومن أهمّها:

- تكامل في المجال المعرفي الواحد؛ ومن أشكاله: النّموذج المجزأ؛ إذ يوضّح منفّذ المنهاج التداخل والعلاقات بين الأفكار ضمن موضوع واحد. ومن أشكاله أيضاً نموذج التّكامل الّذي يسعى إلى ربط العلاقات بين مواضيع عدّة ضمن مجال معرفي واحد، ومن أشكاله كذلك نموذج التّكامل العشّي؛ الّذي يسعى إلى تنمية مهارات عدّة تسعى بدورها إلى تحقيق التّكامل بين الموضوعات في المجال نفسه.
- تكامل في مجالات معرفيّة عدّة؛ ومن أشكاله: نموذج التّتابع؛ إذ يؤكّد على بقاء المجالات المعرفيّة منفصلة في مرحلة تصميم المناهج، وأنّ التّكامل يتمّ بالتخطيط المشترك بين معلّمي المجالات المعرفيّة المختلفة لتقديم أفكار محدّدة في زمن محدّد. أمّا نموذج المشاركة فيتمّ في مرحلة تصميم المناهج وتنفيذه بتحديد التّكامل بين مجالات معرفيّة عدّة. وأمّا النّموذج العنكبوتي فيمكن تحقيقه بمعلّم ماهر يسعى إلى تحديد العلاقات المعقّدة بين مجموعة من الأفكار والمفاهيم في المجالات

المعرفيّة المختلفة والرّبط بينها بما يُسمّى بخيوط التّكامل، ومن الأمثلة عليها مفهوم الثّقافة والانتماء. وأمّا النّموذج الخيطي فيتمثّل في التّكامل بين مهارات متضمنة في مناهج عدّة، ومنها مهارة التّعبير عن الذّات ومهارة الكتابة، إذ تعدّ المجالات المعرفيّة وسيلة لتنمية غايات متمثّلة في مهارات عدّة. وأمّا النّموذج المتكامل فيتمثّل في التّعليم التّعاوني؛ إذ يحلّل المعلّمون بوصفهم فريقًا واحدًا المجالات المعرفيّة المسندة إليهم فيحّددون العلاقات ويقدّمونها لطلبتهم بطريقة تكامليّة، ويتمّ تقييم الطّلبة وتقويمهم بتجاوز المجالات المعرفيّة الواحدة.

- تكامل ضمن المتعلّمين؛ إذ يتميّز بالتّركيز على المتعلّم، ومن أشكاله نموذج المنغمر، إذ يوجّه المعلّم طلبته إلى تحديد المعارف والمفاهيم الّتي يحتاجونها، ويناسب هذا النّوع الطّلبة المتقدّمين الّذين يمتلكون مهارات الأسلوب البحثي. ومن أشكاله نموذج العمل الشّبكي؛ فمنفّذ المنهاج الخبير هو المعني في الانتقال بالطّلبة من الكم إلى النّوع؛ إذ يمارس المراقبة المستمرة للمعارف المتوافرة في المجالات المعرفيّة المختلفة ومدى قدرة الطّلبة على الرّبط بينها فيقدّم لهم ما يناسبهم من حقائق ومفاهيم.

٣- الأسس والمبادئ العامّة:

يستند مدخل اللغة التّكامليّ على أسس نفسيّة وتربويّة ولغويّة؛ (رشوان، ٢٠٠٤، ١٤؛ الرّفاعي، ٢٠١٦، ١٥٤) أمّا الأسس النّفسيّة فتتمثّل في تجديد نشاط الطّلبة بتنويع العمل وتلوينه، وأمّا الأسس التّربويّة فتعني أنّ التّكامل يحقّق ربطًا بين ألوان الدّراسات اللغويّة، وفيه ضمان النّمو اللغويّ للطّلبة، وأمّا الأسس اللغويّة فتعني أنّ التّكامل يُساير الاستعمال اللغويّ، وتتلخص الأسس في الآتي:

- تعدّ فروع اللغة المتمّثلة في أنظمة اللغة ومستوياتها اللغة ذاتها؛ إذ تتّضح وظائف الفرع اللغويّ عندما يُدرَّس في موقف لغويّ متكامل.
- يعدّ الارتكاز على المدخل التّكاملي في تعليم اللغة تجديدًا لنشاط المتعلّم وشعوره.
- يتحقّق النّمو اللغويّ المتوازن في مهارات اللغة: (القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة) عندما يمرّ الطّلبة في خبرات لغويّة متكاملة.

- يساير تعليم اللغة وفق المدخل التّكاملي الاستعمال الطبيعي للغة؛ إذ لا يستدعي المستمع والقارئ والمتحدّث والكاتب القواعد اللغويّة مجزأة في أثناء استعمالها، وإنّما يحدث الاستعمال للغة بصورة كليّة مترابطة.
- الاستعمال الطّبيعي للغة يجعل تعلّمها أسهل؛ إذ يحقق الاستعمال الطّبيعي بناء معنى متكامل.
- ثمّة علاقة بين التّفكير واللغة، وبين اللغة والمجتمع؛ والتّعليم التّكامليّ يحقق الوظائف الفكريّة والاجتماعية في عصر الانفجار المعرفي.
- تكامل الشّخصيّة؛ بناء شخصيّة المتعلّم هدف أساسيّ للمدخل التّكامليّ، بإكسابه المعارف وتنمية المهارات الّتي تمكّنه من التّكيّف مع البيئة، والتّفاعل مع المجتمع.
- تكامل الخبرة؛ يهتمّ هذا المدخل بالخبرة المتكاملة، ذات الأنشطة المتعدّدة، والمنظّمة للمعارف والمهارات والانفعالات الّتي تحقق نموًا متكاملاً.
- تكامل المعرفة؛ يقدّم هذا المدخل المعارف بطريقة شاملة، فثمّة موضوع تحيط به كلّ المعارف المتّصلة بموضوع الدّرس.
- الفروق الفرديّة؛ يؤكّد المدخل التّكامليّ على ضرورة مراعاة الفروق الفرديّة بتشخيص مستوى الطّلبة وتصميم أنشطة متنوّعة تراعي قدراتهم المختلفة.
- الميول والرّغبات؛ يؤكّد هذا المدخل على ضرورة مراعاة ميول الطّلبة ورغباتهم في جميع المراحل المتمثّلة في التّخطيط والتّنفيذ والتّقويم والتّطوير.
- العمل الجماعيّ؛ يتيح المدخل التّكامليّ للطّلبة فرصة اختيار موضوعات الدّراسة، وإشراكهم في التّخطيط والتّنفيذ والتّقويم.
- الأنشطة التّعليميّة؛ يعدّ المدخل التّكامليّ الأنشطة الّتي يمارسها الطّلبة أساس العمليّة التّعليميّة (عيسوي،٢٠٠٨، ١٩٧؛ مصطفى، ٢٠٠٢، ١٦؛ أبو حرب وحسين، ٢٠١٠، ٢٣١؛ الحتاملة، ٢٠١٤،١؛ الأحوال، ٦١،٢٩١٥).

٤- كيفيّة تدريس المدخل:

ثمّة مقولة تربويّة تؤكّد أنّ الطّريقة الفضلى تتمثّل في تنويع الطّرائق(عريف وبوجملين، ٢٠١٥، ١٢)، وهذه المقولة تتوافق مع المدخل التّكامليّ في تعليم اللغة؛ إذ يعتمد هذا المدخل في طرائقه وأساليبه على العمل في إطار المجموعات، واستخدام أسلوب الدّراما، ومهارة طرح الأسئلة، واستخدام الأسئلة المفتوحة، والتّعلم بالعمل واللعب، وربط المفاهيم الأكاديميّة بواقع حياة الطّفل، واستخدام أساليب ونشاطات على أرض الواقع، واستغلال مرافق المدرسة الخارجية للتّعليم، وتفعيل الموادّ الخام في البيئة المحليّة. ويؤكّد المعيقل (٢٠٠١، ٤٣) تنوّع الاستراتيجيّات التّعليميّة الّتي ينفّذها المعلّمون واستراتيجيّات التّعلّم الّتي يتّبعا الطّلبة في التّعليم التّكامليّ؛ إذ يمكن أن تشمل الاستراتيجيّات عمل تقارير أو مجلاّت أو كتابة مقالات أو عروض تلفزيونيّة أو برامج حاسوبيّة أو عمل مشاريع متنّوعة في المجتمع المحلّيّ، ويمكن الاستعانة بمصادر عدّة، ومنها: المكتبة ومصادر التّعلّم والبيئة؛ إذ يهدف المدخل التّكامليّ إلى تمكين الطّلبة من استعمال اللغة استعمالاً صحيحًا للفهم والإفهام (الناصر،٢٠١١،١٥٣٩)؛ وثمّة مداخل تكامليّة لتحقيق ذلك، ومن أهمّها:

- مدخل المفاهيم؛ إذ يتمّ اختيار مفاهيم كبرى تشمل المفاهيم الصّغرى، وتترك مساحة للمتعلّم ليكتشف العلاقات بين المفاهيم.
- مدخل المهام؛ إذ يتم اختيار مهام ومشاريع مرتبطة بواقع المتعلّمين ويمكن ممارستها بيسر وسهولة، إذ ينغمس المتعلّم بمهمته وبمشاركة زملائه، ويتفاعل معها بواقعيّة تحقّق له التّكامل المعرفيّ بعفويّة وتلقائيّة.
- مدخل المهارات؛ إذ يُصاغ المحتوى وفقًا لمهارات يتمّ تحديدها، فالمهارة المستهدفة تمكّن المتعلّم من استثمار المعارف المختلفة لممارسة العمليّات العقليّة المتقدّمة في أثناء ممارسة المهارات الحياتيّة والاجتماعيّة.
- المدخل الوظيفي؛ إذ يتمثّل هذا المدخل بالطّريقة الّتي يمارسها المعلّم، ويتمّ ذلك بربط المعارف المتوافرة في المقرر بصورة وظيفيّة مرتبطة بواقعهم وبيئتهم، ويعتمد هذا المدخل على قدرة المعلّم في تمكين المتعلّم من توظيف ما يتعلّموه.

ويُعدّ المعنى وتركيبه القاسم المشترك بين المهارات اللغويّة؛ فالقارئ والمستمع يبنيان المعنى في ضوء ما لديهما من معارف وخبرات، وهما بذلك يتشابهان مع المتحدّث والكاتب، وعليه فإنّ أفضل المداخل هي الّتي تكون أكثرها قدرة على تحقيق التّكامل بين المهارات اللغويّة(الشّروف، ٢٠٠٢، ١٥٨). واللغة ليست مادّة وحسب، بل هي وسيلة لتعلّم الموادّ الأخرى؛ لذا حدّد إبراهيم والدّليمي (٢٠١٣، ٣٤٩) أربعة أبعاد تتمركّز حولها كيفيّة التّدريس وفق المدخل التّكامليّ، وفقًا للآتي:

- المجال؛ ويتمثّل في مستوى التّكامل على مستوى المادّة الواحدة أو بين مادتين ضمن مجال واحد أو بين مجالات عدّة (Kaveci, 2015, 1049) .
- الشّدّة؛ ويتمثّل في الرّبط بين مكوّنات المنهج، وثمّة مصطلحات متّصلة بالرّبط، وهي: التّناسق والتّرابط والاندماج، أمّا التّناسق فيكون في حالة وجود منهجين متعاقبين، ويُستفاد من أحدهما عند تدريس الآخر، ولهما الأهداف نفسها والطّريقة نفسها، وأمّا التّرابط فيعني تنظيم مجموعة حول خطّ فكريّ واحد، وأمّا الاندماج فيعني وجود عناصر متداخلة في المنهج يتعذّر فصل فروعها.
- العمق؛ ويعني مدى تكامل منهج ما في المدرسة مع المنهج المدرسيّ عامّة، ومع البيئة المحيطة بالمدرسة، ويقاس العمق بمدى ارتباط المنهج بحاجات الطّلبة.

المرونة؛ وتتمثّل في كيفيّة ترتيب موضوعات المنهج المدرسيّ، فقد تأخذ ترتيبًا محدّدًا، وقد تُترك حرية للمعلّمين وطلبتهم في اختيار ما هو مناسب .(Borg, 2008,457)

٥- مميزات وعيوب المدخل:

تعدّدت مميّزات المدخل التّكامليّ؛ فثّمة ميزات خاصّة بالمتعلّم، وأخرى بالمعلّم وثالثة بالمنهج بفهومه الواسع، ويمكن إجمال تلك المميّزات في الآتي:

- يتوافق المدخل التّكامليّ مع خصائص النّمو السّيكولوجيّ والتّربويّ للطّلبة؛ إذ يراعي ميولهم واهتماماتهم واستعداداتهم بما يقدّم لهم من معارف وخبرات ومعلومات متكاملة تُحقّق النّمو الفكريّ والإدراكيّ المتمثّل في المعلومات والمفاهيم والمبادئ وأسلوب التّفكير، والجانب الانفعاليّ الّذي يشمل الإحساس والشّعور بالميل لاتّجاه دون آخر، والجانب النّفسحركيّ المتضمّن المهارات العلميّة.

- يتّفق المدخل التّكامليّ مع نظريّة الجشطلت في علم النّفس التّربويّ؛ إذ يدرك المتعلّم الكلّ قبل الأجزاء، والعموم قبل الخصوص.
- يُمكّن المدخل التّكامليّ الطّلبة من مواجهة التّحدّي الّذي نتج عن التّغير والتّطوّر السّريع وتداعياته خارج المدرسة وداخلها.
- يعمل المدخل التّكامليّ على التّخلّص من عمليّة التّكرار الّتي تتّصف بها المناهج غير التّكامليّة؛ إذ يوفّر الوقت والجهد للمعلّم والطّلبة.
- يتوافق المدخل التّكامليّ مع طبيعة المشكلات المجتمعيّة والحياتيّة وشموليتها وصعوبة تجزئتها.
- تُحفّز واقعيّة المدخل التّكامليّ الطّلبة وتزيد من دافعيتهم؛ إذ يرتبط بمشكلات الحياة الّتي يواجهها الفرد في حياته، فغالبًا ما يتطلّب حلّ مشكلة ما مجالات المعرفة عدّة.
- يُنمّي المدخل التّكامليّ المدرس مهنيًّا وعلميًّا؛ إذ إنّ تفاعل المعلّم مع الطّلبة وفق هذا المدخل يوجّهه إلى تطوير نفسه لتتناسب معارفه مع كم المعلومات ونوعيتها المتشعّبة والمتنوّعة.
- يُقلّل المدخل التّكامليّ الفجوة بين المعلّم وطلبته؛ إذ تتسم العلاقة بالانفتاح، ممّا ينعكس على نفسيّة الطّلبة ويجعلهم يحبّون المدرسة، ويندمجون في العمليّة التّعليميّة.
- يُفعّل المدخل التّكامليّ دور مجالس الآباء والأمّهات في حلّ مشكلات الطّلبة، وإشراكهم في إعداد الموادّ التّعليميّة.
- يُساعد المدخل التّكامليّ المعلّم على استخدام طرائق مختلفة في التّعليم، والتّفاعل مع أفكار الطّلبة، وإثراء موضوعات الكتاب وتطوير الرّوابط بين المباحث المختلفة، وينمّي العلاقة بين المعلّمين للعمل في فريق واحد وبشكل فعّال، والتّعاون في التّخطيط والتّقييم.
- يُدرّب المدخل التّكامليّ الطّلبة على احترام زملائهم ومعلّميهم، وتطبيق القوانين والأنظمة، وتنمية قدرتهم على الاتصال مع الآخرين، وتقييم أعمالهم، وتحمُّل المسؤوليّة تجاه ما يوكل إليهم من مهام. (جلهوم وسلامة٢٠٠١، ٣٣٥)، و(سالم ٢٠٠٣،١٧)، و(قاسم،٢٠٠٤،٢٩) (وعبدالحميد، ٢٠١٣،١٢٨)، و(الرّوبي، ٢٠١٣، ١٣٩).

وثمّة عيوب، ومنها: تناول المعارف بشكل سطحيّ لا تتعمّق معه في التّفاصيل المتعلّقة بكلّ موضوع؛ إذ يترتّب على التّكامل بين موضوعين أو أكثر حذف بعض المضامين، فضلاً عن أنّ تطبيقها يحتاج إلى معلّم متميز يمتلك ثقافة واسعة، ومهارة الرّبط بين المفاهيم والمعرف المختلفة.

ثانيًا: المدخل الكلّي

١- تعريف المدخل:

يّعدّ مدخل اللغة الكلّي فلسفة في تعلّم اللغة وتعليمها أكثر من كونه طريقة؛ فهو مجموعة من المعتقدات حول طبيعة اللغة وطبيعة المتعلّمين، وتعليم اللغة فيه من القمّة إلى القاع يتمّ في سياق حقيقيّ؛ إذ يؤكّد عدم تقسيم اللغة إلى أجزاء(قطب، إيمان، ٢٠١٥، ٥٦٧).

٢- نشأة المدخل:

في نهاية الثّمانينات ظهرت ردود أفعال للنّظريّة المعرفيّة على النّتائج السّلبيّة الّتي أظهرتها تطبيقات النّظريّة السّلوكيّة، وقد ظهرت دعوات تؤكّد النّظريّة البنائيّة في تعليم العلوم والرّياضيات واللغة، وثمّة دعوات تؤكّد ضرورة دمج المجالات المعرفيّة في أثناء تعليمها. وقد انطلق مدخل اللغة الكلّي من نتائج الأبحاث النّفس لغويّة والنّفس اجتماعيّة (شرادقة، ٢٠٠٤، ٤٠).

ويُعدّ جودمان أول من استخدم مصطلح مدخل اللغة الكلّي في مجال تعلّم اللغة وتعليمها، وأكّد العلاقة بين الفكر واللغة، وأثر هذه العلاقة في تعلّم اللغة، وأنّ بناء المعنى المتكامل يتطلّب استخدام المعرفة بأنظمة اللغة الآتية: أصوات الحروف، والنّحو، والمعاني. ويرى جودمان أنّ المنحى الكلّي طريقة لتقريب وجهات النّظر الخاصّة باللغة، وبطريقة تعلّمها، والأشخاص المعنيين فيها. وتجدر الإشارة إلى أنّ تطبيقات هذا المدخل قد تطوّرت؛ فقد ركّز جودمان على إمكانيّة تعليم القراءة والكتابة بالعفويّة والتّلقائيّة الّتي يتعلّم فيها الاستماع والمحادثة إذا ما تمّ التّعليم والتّعلّم في سياقات حقيقية كليّة. ونتيجة إلى النتائج الإيجابيّة في تعلّم القراءة والكتابة الّتي أكدتها البحوث والدّراسات الّتي اعتمدت هذا المنهج في تعليم اللغة تبناه أنصاره في تنمية الاستماع والمحادثة، وتطوّر

المفهوم ليؤكّد ضرورة الانتقال من الفلسفة النّظريّة إلى الممارسة العمليّة، فالتجزئة تعطّل تنمية اللغة، فاللغة المجرّدة المتمثّلة في أنظمة اللغة ومستوياتها كلّ لا يمكن تجزئته في أثناء التّعليم إلى قواعد وقوانين مستقلّة ومنفصلة، والأداء اللغويّ المتمثّل في مهارات اللغة: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة كلّ لا يمكن تجزئته في أثناء التّعليم؛ إذ توّظف المهارات مجتمعة لتنمية المهارة المستهدفة، والسّياق كلّ لا يمكن تجزئته، والمعالجات العقليّة كلّ لا يمكن تجزئته.

٣- الأسس والمبادئ العامّة:

اعتمد هذا المدخل في أسسه الفلسفيّة على الفلسفة البراجماتيّة، واعتمد في أسسه النّفسيّة على المدرسة المعرفيّة المتمثّلة في علم النّفس المعرفيّ، واعتمد في أسسه اللغويّة على الآتي:

- اللغة نشاط إنساني يمكن تعلّمه.
- اللغة ظاهرة اجتماعيّة تُستخدم للتّواصل البشريّ.
- عناصر اللغة مجتمعة تشكّل أداة في التّعبير عن المعنى.
- للغة وظائف حقيقيّة وصادقة تحقق أهدافًا ذات معنى.
- التّفكير يسبق اللغة ويؤثّر فيها.
- اللغة وسيلة للتّفاعل الدّاخليّ والتّعبير عن الذّات.
- العلاقة العضويّة بين الشّكل والمضمون (Goodman,1992, 354).

وأمّا مبادئ منحى اللغة الكلّي فقد حدّدها جودمان بأركان تمثّلت في النّظريّات الآتية:

- نظريّة اللغة؛ وتتمثّل في النّظرة العلميّة للغة، فاللغة غير قابلة للتّقسيم، فهي كالذّرة ومكوّناتها والتّفاعل بين مكوّناتها.
- نظريّة التّعلّم؛ وتتمثّل في أنّ التّعلّم يكون أسهل عندما تكون اللغة وظيفيّة متكاملة، وأنّ تعلّم اللغة يتضمّن جانبين: الجانب الشّخصيّ والجانب الاجتماعيّ، وأنّ اللغة تكتسب عندما يجري تعلّمها في سياق حقيقيّ.

- نظريّة التّعليم؛ وتتمثّل في الموازنة بين الإبداع الذّاتيّ والعرف الاجتماعيّ، الأمر الّذي يتطلّب تجاهل الأخطاء الّتي لا تعوق التّواصل أو بناء المعنى، إذ ينبغي النّظر إلى البيئة الصّفيّة من وجهة نظر المتعلّم.
- نظريّة المنهاج؛ وتتمثّل في تأكيد التّكامل؛ فهو الأساس والمفتاح لتعلّم اللغة، إذ ينبغي اختيار الموضوعات بعناية وفقًا لحاجات الطّلبة الحقيقيّة وميولهم ورغباتهم، وتعليم اللغة عبر المنهج يؤكّد أنّ جميع المناهج المقدّمة للطّلبة هي مناهج لغويّة مهما كان مجالها المعرفيّ، فمعلّم العلوم الطّبيعيّة ومعلّم العلوم الاجتماعيّة ...هم معلّمون للغة الّتي يتواصلون بها مع الطّلبة (Good-364-man,1992, 354).

٤- كيفيّة التدريس باستخدام هذا المدخل:

إنّ مدخل اللغة الكلّي فلسفة أكثر من كونه طريقة محدّدة، ومجموعة من المعتقدات حول طبيعة اللغة وطبيعة المتعلّمين؛ إذ تترك هذه الفلسفة للمعلّم مساحة واسعة في اختيار استراتيجيّاته وطرائقه وأساليبه ضمن دائرة فلسفة هذا المدخل، وتتوقّع من المعلّم تطوير طرائقه بصورة مستمرّة وفقًا لطبيعة الموقف المتمثّل في حاجات الطّلبة ورغباتهم، وتتمثّل كيفيّة التّدريس في المدخل الكلّي بما يمارسه المعلّم في الآتي:

- القراءة الجهريّة اليوميّة للطّلبة.
- تنظيم برامج قراءة وكتابة مستقلّة.
- التّركيز على مهارات التّفكير العليا.
- تعليم الطّلبة أنظمة متعدّدة لتحليل الكلمات المبهمة أو الجديدة.
- تنظيم الطّلبة في مجموعات تعاونيّة.
- تعليم الطّلبة الكتابة وفق أسلوب العمليّات المرحليّة.
- تشجيع الكتابة المبكّرة بالتّشكيل المناسب للمرحلة النّهائيّة.
- تعليم الطّلبة القواعد اللغويّة في سياق الكتابة من غير تقسيم اللغة إلى أجزاء.
- وضع خطوط حمراء أو إشارات متفق عليها على أخطاء الطّلبة.

- إشراك الطّلبة والأسرة في أنشطة القراءة والكتابة المنزليّة.

توفير بيئة صفيّة غنيّة بالمصادر والمراجع وتشجيع الطّلبة على اختيار ما يناسبهم منها (قطب،٢٠١٥، Goodman,1992 ,567).

٥- مميزات وعيوب المدخل:

تتمثّل مميزات مدخل اللغة الكلّي فيما أكده جودمان في أنّ تعلّم اللغة يصبح سهلاً وشاملاً وسريعًا إذا كان وظيفيًّا؛ إذ يصبح تعليم اللغة هادفًا وذا معنى، ويسهم في تنمية التفكير، ويسهم في تنمية المعرفة النّظريّة للغة، والمتمثّلة في أنظمة اللغة ومستوياتها، ويُسهم في تطوير الأداء اللغويّ، والمتمثّل في المهارات اللغويّة، واتجاه الطّلبة الإيجابي نحو اللغة، وما ينتج عنه من دافعيّة نحو التّعلم؛ إذ تُقبل أخطاء الطّلبة بوصفها طبيعيّة تنتهي بتطوّر اللغة لدى المتعلّمين.

ويؤكّد المومني (٢٠٠١، ٢٨٣) أنّ النّظرة إلى المتعلّم تصبح إيجابيّة، فهو شريك للمعلّم في اتّخاذ القرارات؛ إذ تلعب شخصيّة المتعلّم وذاتيّته دورًا فريدًا في عمليّة اكتساب اللغة، والمتعلّم متعاون مع زملائه ومع المعلّم، ويسعى للتعلّم الذّاتيّ، ويشارك في اختيار المحتوى والأنشطة، وقادر على تقييم ذاته وزملائه بمساعدة المعلّم، وقادر على تعلّم القراءة والكتابة بالطّريقة الّتي تعلّم بها الاستماع والمحادثة.

وينظر إلى المعلّم بإيجابية، فله دور أساسيّ في اختيار المنهج وتعديله وتطويره؛ إذ إنّ المعلّم موجّه ومشجّع للطّلبة، وميسِّر وليس خبيرًا ولا ملقّنًا، ويعلّم طلبة لا مادّة، والمعلّم مرن يغيّر أسلوب تعليمه وفقًا لما يقتضيه الحال، فهم محاور ومشارك، يقرأ لطلبته بصوت مرتفع، وهو قارئ ناقد ومتأمّل يمتلك الإرادة في التّعامل مع المواقف، ويركّز على مهارات التّفكير العليا، وينظّم الطّلبة في مجموعات تعاونيّة، ويشجّع طلبته على التّقويم الذّاتيّ. ويتحسّن تحصيل الطّلبة، ويتحسّن تقديرهم لذواتهم، ويتّجهون نحو الاستقلاليّة، وتتطوّر لغتهم وفقاً لنتائج البحوث والدّراسات ذات الصّلة. وأمّا عيوب مدخل اللغة الكلّي فتتمثّل في الحاجة المستمرّة إلى دعم المعلّمين، وتدريبهم على ممارسة هذا المدخل وترجمة فلسفته بتطبيقات تمكّن الطّلبة من ممارسة اللغة فهمًا وإفهامًا.

ثالثًا: مدخل الخبرة اللغويّة

١- تعريف المدخل:

مدخل تعليميّ يعتمد على الخبرات الشّخصيّة للطّلبة، وعلى لغتهم الشّفويّة في إنتاج موادّ لغويّة، ويؤكّد فنون اللغة ومهاراتها، بما يجعل الطّلبة يسعون إلى اكتسابها، فأساس هذا المدخل العلاقة المتداخلة بين اللغة والخبرة (Patricia & Richard-Amato. 203;Mary Anne Hell, 1979,1).فهو مدخل في تنمية الأداء اللغويّ في مراحل التّعليم الأولى، يعتمد في تعليمه على الخبرة اللغويّة السّابقة(محمّد، ٢٠٠٣، ٩١)، ويؤكّد العلاقة الارتباطيّة بين المهارات اللغويّة من جهة، وبين المهارات اللغويّة والتّفكير من جهة أخرى، فكلّ مهارة تؤثّر في غيرها وتتأثر بغيرها، فثمّة علاقة ارتباطيّة بين المدخلات اللغويّة والفكريّة وبين المخرجات اللغويّة والفكريّة، ويعتمد هذا المدخل على النّظريّة النفسيّة المعرفيّة.

٢- نشأة المدخل:

تمّ الحديث عن دور الخبرة اللغويّة في عشرينيّات القرن السّابق، وفي السّتينيات من القرن نفسه ظهرت دعوات تؤكّد دور الخبرة اللغويّة في إيجاد جسور بين مهارات اللغة نفسها، فما يمكن قوله يمكن كتابته، وما يمكن كتابته يمكن قراءته؛ وقد عدّ المتخصّصون ذلك استراتيجيّة يمكن بها تنمية فنون اللغة المتمثّلة في مهارات اللغة الأربعة: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة. وفي العقود الثلاثة السّابقة تمّ الحديث عن الخبرة اللغويّة بوصفها مدخلاً تعليميًّا لتنمية الأداء اللغويّ في مراحل التّعليم الأولى، وقد تمّ تطبيقه في دول عدّة ومنها: انجلترا واستراليا ونيوزيلندا وسنغافورة والولايات المتحدّة.

وأساس هذا المدخل أن يكون مبنيًّا على خبرات الطّلبة الفرديّة بتحويل الشّخصيّة الفرديّة إلى واقع مادّي مكتوب، ويتم ذلك بتوفير مثير مناسب، بطرح الأسئلة الّتي ينتج عنها كتابات تُقبل على حالها من غير تصحيح للقواعد اللغويّة، بوصف ما كتب الطّلبة أنّه مؤشّر على مدى النّمو اللغوي لدى الطّلبة. وطُوّر هذا المدخل بعد ذلك ليُبنى على خبرات الطّلبة الجماعيّة؛ إذ يعتمد على تقديم أنشطة متنوّعة تهدف إلى استثمار خبرات مجموعات الطّلبة، ومن هذه الأنشطة: اختيار المثيرات بتقديمها للطّلبة بوصفهم جماعة،

فيتم اختيار المثير الّذي يكتبون حوله، وأمّا تنظيم الأنشطة فيتم فيه عمل خطّة للتّفاعل بين الطّلبة، فيتمّ تحديد ما يفعله الطّلبة ومتى يفعلونه وكيف يفعلونه، ويكتب ذلك على السّبورة، وأمّا إنتاج الخبرة ومناقشتها ومراجعتها فيتمثّل في إنتاج الموادّ اللغويّة من الطّلبة بوصفهم جماعة، ومناقشتهم بصورة جماعيّة، ويتمّ مراجعة الأخطاء اللغويّة بصورة جماعيّة، ومن ثمّ تدوين الخبرات الجماعيّة الّتي أنتجها الطّلبة.

٣- الأسس والمبادئ العامّة:

أكّد عثمان (٢٠١٤، ١٦٢) أنّ الخبرة اللغويّة السّابقة شرط أساسيّ لبناء تعلّم ذي معنى؛ إذ تعدّ الخبرة السّابقة الرّكيزة الأساسيّة لعبور المعرفة الجديدة إلى عقل المتعلّم، وقد يحول ضعف الخبرة السّابقة من وصول المعرفة الجديدة إلى عقل المتعلّم، فقد ربط علماء النّفس والتّربية بين النّمو العقلي والنّمو اللغويّ، فثمّة علاقة طرديّة بين الخبرة اللغويّة للفرد ومعامل ذكائه، وثمّة علاقة بين الخبرة اللغويّة للفرد وبيئته، فقد أكّد(بني ياسين،٢٠١٦م،١٣) فاعليّة الخبرة اللغويّة المتمثّلة في الكفاية اللغويّة في الأداء اللغويّ المتمثّل في مهارات اللغة؛ لذا فإنّ أنصار مدخل الخبرة اللغويّة يجعلون من الخبرة اللغويّة المتوافرة أساسًا ومرتكزًا في نمو الأداء اللغويّ المستهدف. ومن أهمّ أسس مدخل الخبرة اللغويّة الآتي:

- العلاقة بين مهارات اللغة الأربعة علاقة تبادليّة فكلّ مهارة تؤثّر في غيرها وتتأثر بغيرها.
- العلاقة بين مهارات اللغة الأربعة والتّفكير علاقة تبادليّة.
- يتحدد المحتوى التّعليمي وفقًا للخبرة اللغويّة السّابقة.
- تتّصل المعالجات ببيئة المتعلّم وما هو موجود في ذاكرته.
- التّفاعل مع الخبرة اللغويّة المتوافرة مدخل مناسب ومحفّز للطّلبة الصّغار.
- تباين بيئات الطّلبة ينتج عنه تباين في الخبرات اللغويّة.

(عصر، 2000، 165; Al- Brri&Fawzy& Al-Zu’bi& Al-Hersh, 2015,14)

٤- كيفيّة التدريس باستخدام هذا المدخل:

تتمثّل كيفيّة التّدريس في هذا المدخل في تصميم الفصل وتنظيمه؛ إذ يُصممّ الفصّل ويُنظّم في هذا المدخل على أساس فكرة الأركان، وفقًا لقدرات الطّلبة والإمكانات

المتاحة؛ إذ يُخصص ركن للمكتبة، وركن للألعاب اللغويّة، وركن للكتابة، وتوظّف لتفكير الطّلبة بهذه الكيفيّة (ما أفكّر فيه أستطيع التّحدّث عنه، وما أقوله أستطيع كتابته، وما أكتبه أستطيع قراءته، وأستطيع قراءة ما أكتبه وما يكتبه لي الآخرون (Daniel, R. Hittleman, 1988.68-89).

ويعتمد مدخل الخبرة اللغويّة في طرائقه وأساليبه على كفاءة المعلّم في قدرته على تحديد الخبرة اللغويّة لدى الفئة المستهدفة، ويمكن تحقيق ذلك وفقًا للآتي:

- تحفيز الطّلبة على الإسهام في خبرة مشتركة، يتمّ معالجتها على شكل قصّة.
- يُحاور المعلّم الطّلبة في مقترحاتهم حول المهارة اللغويّة الّتي يرغبون في تحديدها والتّمركز حولها، ويعتمد استراتيجيّة التّصويت في اتّخاذ القرار.
- يُسجل المعلّم عنوان القصّة على السّبورة أو الشّفافيّة أو الشّرائح باستخدام الحاسوب وجهاز العرض.
- يُتيح المعلّم للطّلبة فرصة إضافة التّفاصيل، ويتمّ تسجيلها، ولتحقيق ذلك يمارس المعلّم تعزيز الطّلبة لاستدرار أفكارهم حول عنوان القصّة المتّفق عليه.
- يضع المعلّم علامات التّرقيم في أثناء تسجيله للجمل الّتي يقدّمها الطّلبة، ويلفت أنظارهم لذلك.
- يقرأ المعلّم الأفكار المقترحة المسجّلة قراءة جهريّة.
- يقرأ المعلّم الجمل المسجّلة قراءة قصصيّة.
- يُعيد المعلّم قراءة القصّة لكلّ مجموعة مستخدمًا ما تمت كتابته في اليوم السّابق.
- يقرأ الطّلبة القصّة قراءة جهريّة جماعيّة.
- يقرأ أحد الطّلبة الرّاغبين في القراءة القصّة كاملة، ويتمّ التّركيز على الكلمات الجديدة.
- يتحقّق المعلّم من حصول كلّ طفل على فرصة للقراءة، ومن ثمّ يكلّف الطّلبة بتحديد كلمات محدّدة لمناقشتها وتفسيرها.
- يُوضّح المعلّم مقاطع حُددت سابقًا، ويكلّف الطّلبة بمحاكاتها ويتمّ تسجيلها.
- يكلّف المعلّم أحد الطّلبة الرّاغبين بإعادة تركيب اللوحة بأكملها بصورة فرديّة، وينتقل المعلّم إلى مجموعة أخرى.

- يستثمّر المعلّم اللوحات الجماعيّة في تطوير مهارات عدّة، ومنها: علامات التّرقيم، والمدّ الطّويل والمدّ القصير، وحركة الحروف، وغيرها.
- يُعدّ المعلّم بطاقات من الكلمات المكرّرة الّتي ركّز الطّلبة عليها ويضعها في بنك الكلمات الخاصّ بالطّلبة.
- يتحقّق المعلّم من قدرة الطّلبة على كتابة القصصّ في مجموعات تعاونيّة وفقا لمستوياتهم وخبرتهم اللغويّة.
- يُحفّز المعلّم الطّلبة على إنتاج القصص بصورة فرديّة.
- يُوجّه المعلّم بعض الطّلبة الضّعاف إلى ممارسة كتابة القصص وفقًا للاستراتيجيّة التّشاركيّة مع من هم أكبر سنًا، أو مع أقرانهم المتميزين؛ إذ يقبل المعلّم القصص المنتجة مهما كان مستواها كونها محكومة بخبرة الطّلبة اللغويّة، ويمارس المعلّم التّوجيه والتّعزيز.

وتتلخّص الطرائق والأساليب المستخدمة في الخبرة اللغويّة في الآتي:

- يُوفّر المعلّم مثيرات متنوّعة لخبرات الطّلبة، ومنها التّحدّث، ويوجههم إلى التّركيز على النّقاط الهامّة.
- يُناقش المعلّم الطّلبة في الموضوع المحدّد.
- يطرح المعلّم أسئلة متّصلة بالموضوع وتوجههم نحو عناصر الخبرة.
- يُخصّص المعلّم وقتًا مناسبًا لحديث الطّلبة عن خبراتهم.
- يُسجّل المعلّم كلمات الطّلبة وجملهم على لوحة مساريّة.
- تبدأ كتابة الموضوع؛ إذ تتمّ بالتّعاون بين المعلّم والطّلبة، فيكتب المعلّم ما يقوله الطّلبة، ثمّ يقرأ المعلّم ما كتب، ويكلّف الطّلبة بقراءة ما تمّ كتابته.
- يقرأ المعلّم ما كُتب مرّة أخرى ويكلّف الطّلبة بإضافة ما يرونه مناسبًا، ويتم كتابة الموضوع وفقاً للإضافات الجديدة.
- يُراجع المعلّم الموضوع مع الطّلبة، ويبرز بعض الكلمات(الصّعبة، أو غير الصّحيحة) بخط مختلف.
- يكتب المعلّم الموضوع في سجلّ خاصّ، وينمّي المهارات اللغويّة والإبداعيّة عند الطّلبة من خلال هذه المادّة الّتي أنتجها الطّلبة(عثمان، ٢٠١٤، ١٦٩).

٥- مميزات وعيوب المدخل:

تتمثل مميزات مدخل الخبرة اللغويّية في الآتي:

- التّعلّم ذو معنى، فهو يعكس أفكار المتعلّم.
- التّدريس اتّصاليٌّ وابتكاريٌّ؛ إذ يثير المعلّم دوافع الابتكار والإبداع لدى الطّلبة.
- تكمن سهولة التعلّم في أنّ الكلمات المستخدمة مستمدّة من الخبرة اللغويّة المتوافرة لدى الطّلبة.
- يكمن عنصر التّشويق والتّحفيز في التّركيز على الخبرات اللغويّة السّابقة للطّلبة.
- المطابقة بين ما يتحدّث فيه الطّلبة وبين ما يسمعونه ويقرؤونه ويكتبونه.
- تمكين الطّلبة من التّفاعل مع إنتاجهم اللغويّ وفحصه نحو تعليق إنتاجهم على الجدران وتصنيفه.
- توظيف المخزون اللغويّ لدى الطّلبة في إنتاج قصص متنوّعة.
- تعزيز العلاقة بين الطّلبة من جهة وبين المعلّم والطّلبة من جهة أخرى (Daniel,1988.68).

وأمّا عيوب مدخل الخبرة اللغويّة فتتمثّل في الآتي:

- تباين بيئات الطّلبة ينتج عنه تباين في الخبرات اللغويّة؛ إذ تزداد مهمّة المعلّم صعوبة كلّما زادت الفروق الفرديّة بين الطّلبة، فالمحتوى والمعالجات تعتمد على تلك الخبرات، وقد لا تتوافر الكفاءة لدى العديد من المعلّمين.
- الافتقار إلى تنمية مهارات اللغة المتسلسلة.
- لا يوجد في هذا المدخل تكرار نظامي للكلمات المستخدمة؛ إذ يشتمل على كلمات كثيرة، وقد يصعب تحليل الكلمات والجمل لكثرتها.
- قد لا تتوافر الجودة الأدبية في الموادّ المختارة من قبل الطّلبة، وقد يؤثّر ذلك في تحقيق الهدف الأساسيّ من تعليم اللغة والمتمثّل في الارتقاء بلغة الطّلبة.
- قد يستغرق إعداد الموادّ المقروءة وقتًا طويلاً.
- قد يعتمد بعض الطّلبة على القراءة من الذّاكرة دون محاولتهم التّعرّف إلى الكلمات.

رابعًا: مدخل النّصوص المتكاملة

١- تعريف المدخل:

طريقة تعتمد على عرض النّصّ الأدبيّ المترابط الأفكار، وتسير بكتابة النّصّ أمام الطّلبة، وكتابة الأمثلة الدّالة بخطّ مميّز أو وضع خطّ تحتها، فيقرأها الطّلبة، ويناقشهم المعلّم فيها حتّى يتمكنوا من الوصول إلى القاعدة(السّاموك، ٢٠٠٥، ٢٢٩).

٢- نشأة المدخل:

نشأت طريقة النّصوص المتكاملة نتيجة تعديل الطّريقة الاستقرائيّة (الاستنباطيّة)؛ لذا تُسمّى الطّريقة المعدّلة لتخلّصها من الأمثلة المبتورة (مدكور، ٢٠٠٦، ٢٣٢) بصياغة النّصوص لاحتواء قواعد النّحو المستهدفة، وقد التقت هذه الطّريقة مع طريقة ابن خلدون في تعليم النّحو؛ فثمّة بذور لفكرة النّصوص في تاريخنا العربيّ تمثّلت في تقديم نماذج من الشّعر والنّثر لمتعلّمي اللغة، وتحليل تلك النّصوص وفق معايير نقديّة أدبيّة.

وقد ظهرت حديثًا دعوة لدى علماء اللسانيات تتمثّل في ضرورة احتواء النّصّ الممثّل الشّرعي للغة الطّبيعيّة، وتجاوز الجملة أو القاعدة اللغويّة، فالتّفاعل بين أجزاء النّصّ أكبر من الأجزاء مجتمعة (الإبراهيمي، ٢٠٠٦، ٢٤٦)، وتعدّ طريقة النّصوص المتكاملة متأثّرة بنظريّة الجشطلت (العداربة،١٩٩٢، ١٣)؛ إذ تصبح طريقة النّصّ في تعليم النّحو مدخلاً لتعليم اللغة: (النّظام النّحويّ الصّرفيّ الصّوتيّ، والمستوى البلاغيّ والمعجميّ والدّلاليّ) باختيار نصوص غير مصطنعة (قرآن، شعر، نثر: قصّة، مسرحيّة، خاطرة...). والنّصّ عند أبو غزالة وحمد (١٩٩٩، ١) مدخل لا يقف أمام النّصوص عند مجرّد نحوها وصرفها وبلاغتها فحسب، إنّما ينفذ إلى دلالات النّصّ المعرفيّة والنّفسيّة والاجتماعيّة والعقليّة بوصف النّصّ جزءًا فعليًّا من الواقع. فقد أكّد أنصار طريقة النّصوص المتكاملة فاعليّتها في تحصيل الطّلبة اللغويّ في مادّة النّحو وكذلك الصّرف والبلاغة(الأشهب،٢٠٠٠، ٢؛ أبو الشيخ، ٢٠٠٣، ١؛ الدّليميّ، ٢٠٠٣، ٨٧)؛ إذ إنّ تعليم اللغة يجاري تعليم اللغة نفسها (الفالح، ١٩٩٣، ٩)، فقد تجاوز اقتصار هذه الطّريقة على تعليم النّحو لتصبح مدخلاً لتنمية فنون اللغة كلّها.

٣- الأسس والمبادئ العامّة:

تتمثّل أسس ومبادئ مدخل النّصوص المتكاملة فيما ينبغي أن تتوافر في نصوصه، ويمكن إجمالها على في الآتي:

- الاتّساق؛ التّرابط بين العناصر اللغويّة بين السّابق واللاحق، وتشمل المستوى الدّلاليّ والنّحويّ والمعجميّ.
- الانسجام؛ يتجاوز الانسجام سطح النّصّ، ويتوقّف على توظيف المتعلّم لخبراته السّابقة، فيشكّل المعنى الحقيقي بالتّفاعل بين ما في النّص وما لدى المتلقّي، الّذي يصبح منتجًا للغة لا مستقبلاً سلبيًّا لها.
- القصديّة؛ تصّور المعنى كما هو عند المرسل، وتعدّ النّصوص وسيلة لتنمية الأداء اللغويّ بتوظيف ما اكتسبه الطّلبة من كفايات لغويّة متمثّلة بأنظمة اللغة ومستوياتها.
- المقبوليّة؛ تصّور المعنى كما عند المستقبل، إذ يتسم النّصّ بالمقروئيّة تحقق له القدرة على فهم النّصّ ووعي ما فيه من قواعد ومضامين.
- المقاميّة؛ وتتمثّل في ارتكاز النّصّ على معارف وتوقّعات تنير للمعلّم أدائه وفقًا لما يستدعيه الموقف التّعليمي، لتوفير مناخ لغويّ مناسب.
- التّناص؛ ويتمثّل في إشارة النّصّ الحاضر إلى نصوص أخرى غائبة، تتيح للمتعلّم فرصة التّقريب بين النّصوص المتشاكلة، وتمكينه من الرّبط وقراءة ما بين السّطور وما وراء السّطور.
- الإعلاميّة؛ وتتمثّل في تنوّع النّصوص وجدّتها بما يخدم الهدف المستهدف، إذ إنّ الاختيار المناسب للنّصّ يجعله مشروعًا مناسبًا. (شاهين،٢٠١٢، ٣؛ يوسف، ٥٣).

٤- كيفيّة التدريس باستخدام هذا المدخل:

يذكر طعيمة ومنّاع (٢٠٠٢، ٦٢) والدّليمي والوائلي(٢٠٠٩، ٢٢٦) خطوات التّدريس في هذا المدخل وهي:

- التّمهيد؛ ويشمل تهيئة نفسيّة عامّة وتهيئة ذهنيّة خاصّة بربط السّابق بما له علاقة بالدّرس الجديد بطرح أسئلة متنوّعة.

- العرض؛ ويتمثّل بكتابة النّصّ على السّبّورة، ويقرأه المعلّم والطّلبة، وتحليله بالوقوف على أفكاره وتراكيبه ومفرداته.
- استخراج الأمثلة؛مناقشة الطّلبة بالنّصّ لاستخراج الأمثلة، وكتابتها على السّبّورة وفقًا لأجزاء القاعدة.
- استنتاج القاعدة؛ مناقشة الأمثلة مع الطّلبة مثالاً مثالاً مع مراعاة التّرتيب لأجزاء القاعدة كاملة، ويتمّ تدوين القاعدة على السّبّورة.
- التّطبيق؛ يكلّف المعلّم الطّلبة بتقديم أمثلة جديدة على القاعدة من إنشائهم، وإعراب بعض الألفاظ.

وتتمثّل طرائق مدخل النّصوص المتكاملة وأساليبه وفقًا لمراحله الآتية:

أ - التّخطيط: ويتمثّل في اختيار النّصّ المناسب، فثمّة معايير خاصّة بالنّصّ نفسه، ومعايير أخرى تتعلّق بالفئة المستهدفة.

ب- التّنفيذ: ويتمثّل في الانتقال بالطّلبة من الكلّ إلى الجزء، ويتمثّل الكلّ في أفكار النّصّ وأحداثه وسياقه وشكله الكلّي، فيدرس النحو على سبيل المثال وفق الخطوات الآتية:

- اختيار النّصّ المناسب.
- قراءة النّصّ من قبل المعلّم.
- القراءة الصّامتة الموجّهة لتحديد مكان الصّعوبة والغموض (فهم).
- القراءة الجهريّة (فهم وإفهام).
- مناقشة الأفكار الكليّة ومظاهر الجمال.
- التّحليل النّحويّ للنّصّ، فلكلّ نصّ نحوه وقواعده الّتي تحكم تراكيبه، وبذلك يكون النّصّ وظيفيًّا لا تقليديًّا منفصلاً عن نصوص اللغة.
- تلخيص النّصّ.
- تلخيص القواعد النّحويّة الّتي نوقشت.

ج - التّقويم؛ ويتمثّل في القرارات الّتي يتّخذها المعلّم نتيجة مراقبته المستمرّة للطّلبة في أثناء تفاعلهم مع النّصّ، والّتي ينتج عنها اختيار المعلّم لنصوص جديدة، يثبّت بها ما تمّ تعلّمه، ويقوّم بها ما يمكن تقويمه (بني ياسين، ٢٠١٠، ١٩٦).

٥- مميزات وعيوب المدخل:

تتمثل مميزات المدخل في أنّ:

النّصوص المختارة نصوص حقيقيّة أصليّة بعيدة عن الانتقائيّة المتكلّفة، فلم تنتج لتكون جزءًا من المنهاج المدرسيّ، فهي نصوص تمثّل التّعبير اللغويّ الحقيقيّ، وقد توضع لتقديم وظيفة إخباريّة (يحاتين، ١٩٩٧، ٤٢٥). وتميل النّصوص الحقيقيّة إلى الاستعمال الطّبيعيّ للغة؛ ممّا ينعكس على قدرة الطّلبة على توظيف تلك النّصوص في أدائهم اللغوي، وما يمتاز به هذا المدخل:

- تنّوع النّصوص المختارة يوفّر بيئة لغويّة زاخرة بأنظمة اللغة ومستوياتها بعفويّة وتلقائيّة.
- تنّوع النّصوص المختارة يمكّن الطّلبة من قراءة النّصوص الإخباريّة والإعلاميّة في الصّحف والمجلاّت ووسائل التّواصل الاجتماعي، وتحليلها وفهمها والاستفادة منها.
- تنّوع النّصوص المختارة يمكّن الطّلبة من توظيف ما تعلّموه في واقعهم، نحو كتابة طلب أو رسالة أو استمارة أو دعوة.
- تنّوع النّصوص المختارة ينشّط استقلاليّة التّعلّم اللغويّ الذّاتيّ لدى الطّلبة.
- يشعر الطّلبة باتصّال قواعد اللغة بلغة الحياة الّتي يتكلّمونها، وهذا يحببهم اللغة ولا ينفرون من قواعدها.(ظافر والحامدي، ١٩٧٤، ٢٧٩؛ الدّليمي والوائلي، ٢٠٠٩، ٢٢٤)

وثمّة عيوب تتعلّق بسلبيّة الاتّجاه نحو تطبيق هذا المدخل لدى معلّمي اللغة؛ إذ يصعب الحصول على نصّ متكامل يحمل كلّ الأمثلة المتّصلة في القاعدة المستهدفة (الدّليمي والوائلي، ٢٠٠٩، ٢٢٥؛ فضل الله، محمّد، ١٩٩٨، ١٩١)، ويتطلّب تطبيقه وقتًا وجهدًا في اختيار النّصوص وفق معايير مدخل النّصوص المتكاملة، والمتمثّلة في الاتّساق والانسجام والقصديّة والمقبوليّة والمقاميّة والتّناص والإعلاميّة. فضلاً عن أنّ دور المعلّم يقتصر على التّنفيذ لا التخطيط، فمناهج اللغة معدّة مسبقًا بنصوصها ومعالجاتها (الرّاجحي، ١٩٩٥،١٠٨). ويرى مدكور (٢٠٠٦، ٢٣٢) أنّ طريقة النّصّ جاءت تعديلاً على الطّريقة الاستنباطيّة للتّخلّص من الأمثلة المبتورة، ومع ذلك جاء التّعديل في مشكلة التّكلّف في صياغة النّصوص لاحتواء القواعد المستهدفة.

خامسًا: المدخل المعرفي الأكاديمي

١- تعريف المدخل:

مدخل في تعليم اللغات وتعلّمها، يعتمد على النّظريّة النفسيّة المعرفيّة، بالتّوليف بين الاستراتيجيّات المعرفيّة، والاستراتيجيّات فوق المعرفيّة، والاستراتيجيّات الاجتماعيّة؛ لتوعية المتعلّم بعملياته العقليّة، وتمكينه من القدرة على فهم كفاياته ومراقبة أداءاته وتقييمها (Malley&Chamot, 1990, 43).

٢- نشأة المدخل:

ظهر هذا المدخل ليسهم في تعلّم اللغة الثّانية في المدارس الأمريكيّة عام ١٩٨٠، ومن ثمّ سعت آنا شامبوت وميشيل أومالي إلى تطويره الدّراسات الاجتماعيّة وغيرها(Malley&Chamot, 1990, 46)، ويذكر كومينس(Cummins, 2001, 74) أنّ الغاية من تصميم برامج معتمدة على المدخل المعرفيّ الأكاديميّ تسهيل عمليّة تعلّم اللغة الانجليزيّة كلغة ثانية باستثمار معارفهم السّابقة في التّعلّم الجديد بالاعتماد على ثلاثة عناصر تتمثّل في العناية الكبيرة بمحتوى المنهج، واستراتيجيّات التّعلّم، واللغة الأكاديميّة للطّلبة. فقد نبع هذا المدخل من النّظريّة المعرفيّة بتصميم برامج في ثلاثة مستويات: مبتدئ ومتوسّط ومتقدّم.

٣- الأسس والمبادئ العامّة:

- يعتمد التّعلّم اللغويّ على عمليّات عقليّة معرفيّة وفوق معرفيّة واجتماعيّة وانفعاليّة.
- يعتمد النّمو اللغوي على مشاركة المتعلّم مع زملائه.
- يتمثّل التّعلّم في إحداث تغييرات في بنى المتعلّم العقليّة.
- يعتمد الفهم وبناء المعنى على مستوى المعرفة السّابقة.
- تعدّ الحواس مدخلات هامّة في النّمو اللغوي.
- يتأثر مستوى المعالجات العقليّة بمستوى المعرفة.
- تعتمد القدرة في تعبير المتعلّم عن ذاته على الاستخدام السّليم للمعارف المتوافرة لدى المتعلّم. (Eggen, Kauchak:2004, 237).

٤- كيفيّة التدريس باستخدام هذا المدخل:

يعتمد المدخل المعرفيّ الأكاديميّ في تدريسه على التّوليف بين استراتيجيّات لغويّة عدّة؛ إذ تتمثّل في استراتيجيّات كبرى، تشتمل على استراتيجيّات صغرى، أمّا الاستراتيجيّات الكبرى، فهي: الاستراتيجيّات فوق المعرفيّة، والاستراتيجيّات المعرفيّة، والاستراتيجيّات الاجتماعيّة الوجدانيّة. وتتمثّل الاستراتيجيّات فوق المعرفيّة في العمليّات الذّهنيّة الّتي يمارسها المتعلّم في أثناء تخطيطه للمهمّة اللغويّة وفي أثناء تنفيذها وتقييمها بعد الانتهاء منها، ومن الاستراتيجيّات فوق المعرفيّة:

- الانتباه الانتقائي؛ وتعني هذه الاستراتيجيّة التّركيز في أثناء البحث عن المعرفة المستهدفة.
- التّخطيط؛ وتعني تحديد الاستراتيجيّة الّتي ستسهم في فهم المعرفة المستهدفة.
- المراقبة؛ وتعني هذه الاستراتيجيّة فحص الانتباه، والتّفكير في مستوى التقدّم في تحقيق المهمّة المستهدفة.
- التّقويم؛ وتشمل هذه الاستراتيجيّة التّقييم الذّاتي، والتّأمّل فيما تمّ تخطيطه وتنفيذه.

وأمّا الاستراتيجيّات المعرفيّة فتشمل:

- التّمرين؛ وتعني هذه الاستراتيجيّة تكرار المتعلّم للكلمات والأشياء الّتي يُراد تذكّرها.
- التّنظيم؛ وتعني هذه الاستراتيجيّة توزيع وتصنيف وتبويب الكلمات والمصطلحات والمعلومات.
- الاستدلال؛ وتعني هذه الاستراتيجيّة استعمال الأفكار الموجودة للتوصّل إلى المعلومات غير الموجودة ، لتخمين معان جديدة أو ناقصة.
- التّلخيص؛ وتعني هذه الاستراتيجيّة استخلاص الأفكار الأساسيّة في النّصّ.
- التّصوير؛ وتعني هذه الاستراتيجيّة استخدام الصّور المرئيّة لتذكّر المعلومات الجديدة وفهمها.

- الاستنتاج؛ وتعني هذه الاستراتيجيّة تحديد الأفكار الرّئيسة والوصول إلى المبادئ العامّة.
- النّقل؛ وتعني هذه الاستراتيجيّة توظيف المعلومات المعروفة والمفهومة لتسهيل الوصول إلى معلومات جديدة أو غير مفهومة.
- التّوسّع؛ وتعني هذه الاستراتيجيّة الرّبط بين المعرفة السّابقة والمعرفة الجديدة للتّوسّع في المعرفة المستهدفة.

وأمّا والاستراتيجيّات الاجتماعيّة الوجدانيّة فتشمل:

- التّعاون؛ وتعني هذه الاستراتيجيّة العمل في مجموعات لتحقيق المهمّة اللغويّة المستهدفة.
- طرح الأسئلة؛ وتعني هذه الاستراتيجيّة طرح المتعلّم الأسئلة الّتي تسهم في توضيح كلّ ما هو غامض.
- التّفكير الإيجابي؛ وتعني هذه الاستراتيجيّة التّفكير الإيجابي للمتعلّم في المهمّة اللغويّة المستهدفة وفي مستوى انجازه للمهمّة لتحقيق الاتزان الانفعالي لديه.

وتتمثّل الطرائق والأساليب المستخدمة في المدخل المعرفيّ الأكاديميّ بتوظيفها في مراحل عدّة، على النّحو الآتي:

- مرحلة الإعداد؛ إذ يقدّم المعلّم لمحة عامّة حول الموضوع المستهدف، ومن ثمّ يكلّفهم بالتّفكير بمعارفهم السّابقة المتّصلة بالموضوع(ماذا تعرف؟)، ويتمّ مناقشة الطّلبة بما ينبغي عليهم القيام فيه بعد الانتهاء من هذه المرحلة.
- مرحلة التّقديم؛ إذ يعرض المعلّم المفاهيم الجديدة، ولتفعيل دور الطّلبة يوظّف المعلّم وسائط عرض عدّة، ومنها: الوسائل السمعيّة والبصريّة والحسيّة الحركيّة وغيرها.
- مرحلة الممارسة الموجّهة والمستقلّة؛ إذ يسعى المعلّم في الممارسة الموجّهة إلى إشراك الطّلبة في المهمّة اللغويّة وممارستهم الأداء اللغويّ المستهدف من خلال تفاعلهم في مجموعات تعاونيّة، ومن ثمّ يمارس الطّلبة إجراءات الاستراتيجيّة دون الاعتماد على المعلّم.

- مرحلة التّقويم؛ إذ يوجّه المعلّم الطّلبة إلى التّحقق من مستوى أدائهم اللغويّ، ومدى قدرتهم على تنفيذ استراتيجيّات التّعلّم الّتي تمّ تدريبهم عليها.
- مرحلة التّوسّع؛ إذ يوجّه المعلّم الطّلبة إلى نقل أثر ما تعلّموه وتطبيقه في مواقف واقعيّة حياتيّة جديدة.

(Malley&Chamot, 1990, 43; Cummins, 2001, 74; ;Eggen, Kauchak:2004, 237).

٥- مميزات وعيوب المدخل:

يؤكّد أبو حطب وصادق (٢٠٠٩، ٤٥٦) إيجابيّة المتعلّم في المدخل المعرفيّ الأكاديميّ في الآتي:

- يجعل المتعلّمين فاعلين ونشطين.
- يّلبّي الاحتياجات اللغويّة للمتعلّمين في جميع المراحل.
- يُسهم في تنمية المهارات الاجتماعيّة للمتعلّمين
- يُسهم الدّافع المعرفيّ في فهم الكفايات وتنمية الأداءات وحلّ المشكلات، ويعدّ دافع الرّغبة في التّعلّم من أفضل دوافع التّعلّم المختلفة.
- يشتمل على استراتيجيّات عدّة؛ بالتّوليف بين الاستراتيجيّات المعرفيّة، والاستراتيجيّات فوق المعرفيّة، والاستراتيجيّات الاجتماعيّة.
- يُسهم في تنمية قدرة المتعلّمين على التّواصل بتنمية المهارات اللغويّة: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة.
- يُسهم في تنمية اللغة الأم واللغة الثّانية.

ويتمثّل الدّور الإيجابيّ للمتعلّم وفقًا لما ذكره (Reeve,2007, 4&Donnel) في الآتي:

- استخدام المتعلّم لمعارفه وخبراته السّابقة وتوظيف تلك المعارف في المعرفة الجديدة.
- تخطيط المتعلّم لتعلّمه، وتحديده للاستراتيجيّة المناسبة لأداء المهمّة.
- مراقبة المتعلّم لذاته، وتحديد مستوى نجاحه.

- تقويم المتعلّم لذاته، وقدرته في الحكم على مدى تحقيق الأهداف.
- تصنيف المتعلّم للحقائق والمفاهيم.
- تذكّر المتعلّم المعلومات المستهدفة.
- استخدام المتعلّم للعمليات المعرفيّة وفوق المعرفيّة.
- تعاون المتعلّم مع الآخرين في أداء المهام الموكلة إليه.
- تحديد المتعلّم للأفكار الرّئيسة والثّانويّة.
- ممارسة المتعلّم الاستنتاج والتّنبّؤ والتّخمين.
- ممارسة المتعلّم استراتيجيّة التّلخيص الشّفوي والكتابي.
- ممارسة المتعلّم التّفكير الإيجابي في المهام الموكلة إليه.

ويذكر الزّيات (٢٠٠١، ٥٤٤) خصائصّ عدّة للمدخل المعرفيّ الأكاديميّ تتمثل في الآتي:

- الكمّ المعرفيّ؛ إذ يسعى هذا المدخل إلى تنمية الحصيلة الكليّة للحقائق والمفاهيم والقوانين.
- الكيف المعرفيّ؛ إذ يسعى هذا المدخل إلى توفير محتوى معرفيّ نوعيّ منظّم ومتكامل.
- ترابط المدخلات؛ إذ يسعى هذا المدخل إلى تحقيق التّكامل الأفقيّ والرأسيّ.
- تنظيم المدخلات؛ إذ يسعى هذا المدخل إلى تنظيم المدخلات بما يحقق الإدراك، كتنظيم المدخلات من العام إلى الخاص أو التّنظيم الهرميّ.
- تمايز المدخلات؛ إذ يسعى هذا المدخل إلى استقلاليّة المعارف المتوافرة والرّبط بينها بطريقة تمنع التّداخل والتّشويش.

وأمّا عيوب المدخل المعرفيّ الأكاديميّ فتتمثّل في عدم تدريب معلّمي اللغة على التّعليم وفق هذا المدخل وتدريبهم على التّوليف بين الاستراتيجيّات المعرفيّة، والاستراتيجيّات فوق المعرفيّة، والاستراتيجيّات الاجتماعيّة، فضلاً عن ضعف معرفتهم بالاستراتيجيّات فوق المعرفيّة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، عبد الله والدّليمي، طه. (٢٠١٣). تدريس اللغة العربيّة بالاستراتيجيّة التّكامليّة بين النّظريّة والتّطبيق. مجلّة التّربية والعلم،(٢٠)١، ٣٤٥-٣٤٦.

الإبراهيمي، خولة. (٢٠٠٦). مبادئ في اللسانيّات. الجزائر: دار القصبة للنشر.

أبو حرب، يحيى وحسين، خالد. (٢٠١٠). اتّجاهات معلّمة الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ نحو المنحى التّكامليّ للمنهج التّربويّ في سلطنة عُمان. مجلّة دراسات تربويّة واجتماعيّة،(١) ١٦، ٢٣١-٢٨٢.

أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال. (٢٠٠٩). علم النّفس التّربوي. القاهرة: مكتبة الانجلو المصريّة.

أبو الشيخ، عطيّة. (٢٠٠٢). أثر التّدريس بطريقة النّصوص المتكاملة على تحصيل طلاّب الصّفّ العاشر الأساسيّ في مادّة الصّرف(المشتقات). رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنيّة، الأردن.

أبو غزالة، إلهام وحمد، علي. (١٩٩٩). مدخل إلى علم لغة النّصّ. مصر: الهيئة المصريّة العامّة للكتاب.

شاهين، عبد الخالق. (٢٠١٢). أصول المعايير النّصّيّة في التّراث النّقديّ والبلاغيّ عند العرب. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الكوفة، العراق.

بني ياسين، محمّد. (٢٠١٠). اللغة: خصائصها، مشكلاتها، قضاياها، نظرياتها، مهاراتها، مداخل تعليمها، تقييم تعلّمها. الأردن: مؤسسة حمادة لدراسات الجامعيّة.

بني ياسين، محمّد. (٢٠١٦أ). درجة ممارسة أعضاء الهيئة التّدريسيّة في الجامعات الأردنيّة استراتيجيّات تدريس اللغة العربيّة. المجلّة العربيّة للعلوم ونشر الأبحاث، (٢) ٥، ١٢.

بني ياسين، محمّد. (٢٠١٦ب). الأداء الحواريّ في مناهج اللغة العربيّة بين التّشخيص والعلاج. المجلّة العربيّة للعلوم ونشر الأبحاث، (٢) ١، ١٣.

جلهوم، إبراهيم وسلامة، أحمد. (٢٠٠١). فاعليّة استخدام المدخل التّكاملي في تدريس منهجي اللغة العربيّة والعلوم لتلاميذ المرحلة الإعداديّة. مجلّة القراءة والمعرفة، (٢)، ٣٣٥-٣٨٥.

الجهوري، زوينة. (٢٠٠٢). فاعليّة الطّريقة التّكامليّة في تحقيق الأهداف المرجوة في تدريس المطالعة والنّصوص لدى طالبات الصّفّ الأول الثّانويّ بسلطنة عُمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السّلطان قابوس، عُمان.

الحتاملة، خليفة. (٢٠١٤). فاعليّة برنامج تعليميّ قائم على المنحى التّكامليّ في تحسين مهارة القراءة النّاقدة لدى طلبة الصّف التّاسع الأساسيّ في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنيّة، الأردن.

الأحوال، محمود. (٢٠١٥). أثر التّكامل بين النّحو والإملاء في علاج بعض الأخطاء الإملائيّة الشّائعة لدى طلاّب كليّة التّربية بجامعة جوف في المملكة العربيّة السّعوديّة في استخدام وسائل الاتّصال الحديثة. المجلّة العلميّة، (٣١)٣، ١-٦١.

الخياط، عبد الكريم. (٢٠٠١). آراء معلّمي وموجهي الموادّ الاجتماعيّة حول استخدام الأسلوب التّكامليّ في بناء منهج الموادّ الاجتماعيّة وتدريسه للصّفين الأول والثّاني في المرحلة الثّانويّة بدولة الكويت. المجلّة التربويّة، جامعة الكويت، (١٦)٦١، ٢٤٦).

الدّليمي، طه والوائلي، سعاد. (٢٠٠٩). اتّجاهات حديثة في تدريس اللغة العربيّة. عمّان: عالم الكتب الحديثة.

الرّاجحي، عبده. (١٩٩٥). علم اللغة التّطبيقي وتعليم العربيّة. الاسكندريّة دار المعرفة الجامعيّة.

رشوان، أحمد. (٢٠٠٤). أثر تكامل منهج اللغة العربيّة في الأداء اللغويّ لتلاميذ الصّفّ الثّالث الابتدائي: دراسة تجريبيّة. مجلّة القراءة والمعرفة،(٣٨)، ١٤-٤٢.

الدّليميّ، كامل. (٢٠٠٣). أساليب تدريس اللغة العربيّة. عمّان: دار المناهج.

الرّفاعي، عبد المنعم. (٢٠١٦). فاعليّة التّعليم التّكاملي في المرحلة الابتدائيّة من وجهة نظر المعلّمات في مدارس مدينة مكّة المكرّمة. مجلّة الفتح، (٦٧)٩، ١٥٤-١٧٤.

الرّوبي، أمل. (٢٠١٣). التّكامل وتدريس اللغة العربيّة. مجلّة القراءة والمعرفة(١٣٩)، ١١٣-١٣٢.

سالم، محمّد. (٢٠٠٣). برنامج مقترح لتكامل أنشطة القراءة وممارستها في التّعلّم التّعاونيّ لتلاميذ الصّفّ السّادس الابتدائي. مجلّة القراءة والمعرفة،(١٤)، ١٧-٤٣.

الزّيات، فتحي. (٢٠٠١). علم النّفس المعرفيّ، مداخل ونماذج ونظريات. القاهرة: دار النّشر.

السّاموك، سعدون. (٢٠٠٥). مناهج اللغة العربيّة وطرائق تدريسها. عمّان: دار وائل للنشر.

شرادقة، خالد. (٢٠٠٤). فاعليّة المدخل اللغويّ الكلّيّ في تنمية مهارات التّعبير الكتابيّ لطلبة الصّفّ التّاسع الأساسيّ في الأردنّ. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمّان العربيّة، الأردن.

الشّربيني، فوزي والطّنطاوي، عفت. (٢٠٠١). مداخل عالميّة في تطوير المناهج التّعليميّة على ضوء تحدّيات القرن الواحد والعشرين. القاهرة: مكتبة الانجلو المصريّة.

الشّروف، غادة. (٢٠٠٢). أثر برنامج تعليمي مقترح في التّعبير الكتابيّ في اللغة العربيّة لطالبات الصّف الأول الثّانويّ. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

الأشهب، وفاء. (٢٠٠٠). أثر التّدريس بطريقة النّصوص المتكاملة في تحصيل طلبة الصّفّ التّاسع الأساسيّ في قواعد اللغة العربيّة في المدارس الحكوميّة في القدس الشّريف. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس.

طعيمة، رشيد ومنّاع، محمّد. (٢٠٠٢). تعليم العربيّة والدّين بين العلم والفن. القاهرة: دار الفكر العربي.

ظافر، إسماعيل والحمّادي، يوسف. (١٩٧٤). التّدريس في اللغة العربيّة. الرّياض: دار المريخ.

عبد الحميد، سحر. (٢٠١٣). اتّجاهات طلبة دبلوم التأهيل التّربويّ اختصاص لغة انجليزيّة نحو استخدام المنحى التّكامليّ. مجلّة اتّحاد جامعات الدّول العربيّة للتّربية وعلم النّفس،(١١)٢، ١٢٨-١٤٦.

عثمان، عبد المنعم. (٢٠١٤). دور مدخل الخبرة اللغويّة في تشكيل الفروق الفرديّة بين طلاب معهد تعليم اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنوّرة وأثرها على التّحصيل. العربيّة للنّاطقين بغيرها،( )١٨، ١٦٩-٢٢٩.

العداربة، عبد المجيد. (١٩٩٢). أثر التّدريس بطريقة النّصوص المتكاملة في تحصيل طلبة الصّفّ التّاسع الأساسيّ في مادّة البلاغة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنيّة، الأردن.

عريف، هنية وبوجملين، لبوخ. (٢٠١٥). المداخل الحديثة في تعليم اللغة العربيّة. مجلّة الأثر، (٢٣)١٢، ٢٤.

عصر، حسني. (٢٠٠٠). فنون اللغة العربيّة (تعليمها وتقويم تعلّمها). الاسكندريّة: مركز الاسكندريّة للكتاب.

عوض، أحمد. (٢٠٠٠). مداخل تعليم اللغة العربيّة-دراسة مسحيّة نقديّة. سلسلة البحوث التّربويّة والنّفسيّة: جامعة أمّ القرى.

عيسوي، حافظ. (٢٠٠٨). فاعليّة منهج قائم على التّكامل بين القراءة والكتابة باستخدام استراتيجيّة التّعلمّ التّعاوني في تنمية الأداء الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة. مجلّة كليّة التّربية بالإسماعيليّة،(١٠)، ١٩٧-٢٢٤.

الفالح، علي. (١٩٩٣). أثر طريقة النّصوص المتكاملة في تحصيل طلبة الصّفّ العاشر في قواعد اللغة العربيّة في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنيّة، الأردن.

فضل الله، محمّد. (١٩٩٨). الاتّجاهات التّربويّة المعاصرة في تدريس اللغة العربيّة. عمّان: دار عالم الكتب.

قاسم، محمّد. (٢٠٠٤). الاتّجاهات الحديثة في التّكامل بين اللغة العربيّة والموادّ الدّراسيّة الأخرى في المرحلة الابتدائيّة. مجلّة القراءة والمعرفة،(٣٢)، ١٥-٧٢.

قطب، إيمان. (٢٠١٥). أثر برنامج مقترح قائم على المدخل الكلّيّ للغة العربيّة لتنمية مهارات الأداء اللغويّ لدى طلاّب المرحلة الإعداديّة. مجلّة جامعة المدينة العالميّة المحكّمة،(٤) ١٢، ٥٥٨-٥٨٨.

اللقاني، أحمد. (١٩٩٠). تدريس الموادّ الاجتماعيّة. القاهرة: عالم الكتب.

محمّد، خلف (٢٠٠٣). فاعليّة استخدام بعض المداخل التّكامليّة الوظيفيّة في تعليم اللغة العربيّة على بعض مهارات القراءة والكتابة لدى عينة من تلاميذ الصّفّ الرّابع الأساسيّ. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأزهر، مصر.

مدكور، علي. (٢٠٠٦). تدريس فنون اللغة العربيّة. القاهرة: دار الفكر العربي.

مصطفى، هدى. (٢٠٠٢). التّفاعل بين الطّريقة التّكامليّة والأساليب المعرفيّة وأثره في تحصيل الطّلاب المعلّمين لتاريخ الأدب. مجلّة القراءة والمعرفة،(١٣)، ١٦-٥٧.

المعيقل، عبد الله. (٢٠٠١). المنهج التّكامليّ. مستقبل التّربية التّربية العمليّة،(٢٢)، ٤٣-٧٩.

المومني، إبراهيم. (٢٠٠١). منحى اللغة الكلّي، مجلّة دراسات-العلوم التّربويّة، (٢٨)٢، ٢٨٣، ٢٩٦.

الناصر، محمّد. (٢٠١١). أثر تدريس مهارتي القراءة والكتابة وفق المنحى التّكامليّ للغة العربيّة في تحسين المهارتين لدى تلاميذ الصّفّ السّادس الابتدائي في محافظة القطيف بالمملكة العربيّة السّعوديّة. دراسات، العلوم التّربويّة، (٣٨)٥، ١٥٣٩-١٥٥٠.

يحاتين، محمّد. (١٩٩٧). تحليل النصّ الأدبي في التّعليم الثّانويّ. مجلّة اللغة والأدب، ١٢(٩)٤٢٥-٤٣٦.

يوسف، أحمد. (١٩٩٢). بين الخطاب والنّصّ. مجلة تجليّات الحداثة، (١)، ٥٣.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Al- Brri, Qasem &Fawzy, Mohammad &Al-Zu'bi, Mohammad & Al-Hersh, Mesfer.(2015). Diglossia among Students:-The Problem and Treatment- Journal of Education and Practice,(6) 32,14-20.

Borg, S; & Burns, A. (2008). Integrating Grammar Adult TESOL Classrooms' Journal Articles, Reports-Evaluative, (V29, N3 PP456-488).

Cummins, J. (2001). Language ,Power and Pedagoge: Bilingual children in the crossfire. Clevedon: Multilingual Matters LTD.

Daniel, R. H, (1988).Development Reading : K-8 Teaching from Whole Language Percpective, London: Mervill Publishing Co.

Eggen, P. Kauchak, D(2004): Educational Psychology. N.Y:Pearson Prentice Hall.

Donnel,A. Reeve,J.(2007).Educational Psychology. N.J.J.W.

Goodman. K. (1992). Why whole language is todas agenda in educational language art. (69)354-363.

Malley.J, Chamot. U.(1990): Learning Strategies in Second Acquisition. Cambridge: Cambridge university Press.

Mary Anne Hell. (1979). Teaching Reading as a Language Experience, Ohaio: Merrill Publishing Co & Bell &Avelico.

Patricia A.Richard- Amato.(1996). Making It Happen, Interaction in the Second Language Classroom from Theory to Practice, New York: Long man.

Kaveci N. G.&Atalay, o. (2015). Anexperimental study on, effectiveness of Integrated Curriculum Model(ICM) in Social Stydies education for gifted and talented learners. Istanbul University, Hassan Ali Yucel Faculty of Education, Department of Gifted and talented Education, Turky,(10)8, 1049-1062.

الفصل الرابع
المداخلُ الوظيفيةُ

تأليف: أ.د. خالد محمود عرفان
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
كلية التربية بجامعة الأزهر

- **المدخلُ الوظيفي**
- **المدخلُ البراجماتي (النفعي)**
- **مدخلُ تعليمِ اللغةِ لأغراضٍ خاصة**
- **المدخلُ الاتصالي**
- **مدخلُ المهماتِ التعليمية**

المداخل الوظيفية

بعد أن تحدثنا في الفصولِ الثلاثةِ السابقةِ عن مفهومِ المدخلِ وعلاقتِه بالمفاهيمِ الأخرى، والأصولِ الفلسفيةِ واللغويةِ لمداخلِ تعليمِ اللغة، ومدخلِ الفروع، والمداخلِ المهاريةِ والتكامليةِ ؛ فقد جاء الدورُ للحديثِ عن المداخلِ الوظيفيةِ في تعليمِ اللغةِ بشيءٍ من التوضيح.

إن الحديثَ عن المداخلِ الوظيفيةِ يحتاجُ التمهيدَ له بالحديثِ عن معنى المدخل الوظيفي، وعلاقتهِ بالمفاهيمِ الأخرى.

فالمدخلُ: تصورٌ عقليٌ حولَ مجموعةٍ من القضايا التي يعنى بها علمٌ ما، وهو يحددُ زاويةَ التعاملِ معها وتناولها ومعالجتها، وله علاقةٌ وثيقةٌ بالفلسفةِ والنظريةِ والاستراتيجياتِ التنفيذية؛ والمدخلُ يشتركُ مع الفلسفةِ في كونِ كل منهما تصورا عقليا، ويختلف عنها في كون الفلسفةِ تصوراً عقلياً حول القضايا الكلية، مثل: وجود الله، ونشأة الكون، وطبيعة الإنسان، وحقيقةُ المعرفة.. وغير ذلك من القضايا العامة التي تعنى بها الفلسفة، بينما المدخلُ يعنى بالقضايا الفرعيةِ التي تشكلُ مجتمعة علمًا ما، مثل: اللغة، والعلوم، والرياضيات، والاجتماعيات وغيرها..، والفلسفةُ أعمُ من المدخل؛ فهي أمُ المدخل، والمظلةُ الكبرى التي يستظلُ بها؛ لذا لكل مدخلٍ فلسفةٌ ينطلقُ منها، ويعكسُ رؤيتَها للقضايا الكلية على القضايا الجزئية التي يتكونُ منها علمٌ ما.

وإذا كانَ المدخلُ في حاجةٍ إلى فلسفةٍ ينطلقُ منها، فإنه في حاجةٍ إلى نظريةٍ نفسيةٍ وأخرى لغوية؛ تترجمه من تصورٍ عقلي إلى إجراءاتٍ عمليةٍ على أرضِ الواقع، تظهر في شكلِ استراتيجياتٍ تنفيذيةٍ.

والنظريةُ: مجموعةٌ من القوانين التي ثبتَ صحتُها –إلى أن يثبتَ العكس– يعتمد عليها المدخل في توجيه الممارسة؛ فالعلاقة إذن بين المدخلِ والنظرية تتمثل في كون النظرية أداةَ المدخلِ لتحويلِ تصورِه العقلي إلى عملٍ إجرائي، يظهر في صورِ استراتيجياتٍ تنفيذيةٍ متنوعةٍ.

ويمكن إظهار العلاقةِ بين المدخل، والفلسفة، والنظرية، والاستراتيجية، في الشكل التالي:



شكل(١) العلاقةُ بين الفلسفةِ والمدخلِ والنظريةِ والاستراتيجية

إن الوظيفيةَ تضربُ بجذورِها في أعماقِ تراثِنا الإسلامي والعربي، قبلَ أن تتلقفها المدارسُ الغربيةُ وتُعيدُ تنظيمها ونشرها على نطاقٍ واسعٍ في ثوبٍ جديدٍ قشيبٍ؛ فالوظيفيةُ بصفتها فكرة؛ تتفقُ تمامًا مع الفكرِ الإسلامي الذي يدعونا إلى ضرورةِ توظيفِ ما لدينا من معلوماتٍ ومعارفَ في شتى مجالاتِ الحياة؛ فالعلمُ الذي لا يُوظفُ هو علمٌ موجودٌ بالقوةِ، وليس بالفعل؛ فلا قيمة للعلم إذ لم يُتبع بعملٍ؛ فالوظيفيةً بمعناها العام والمطلق فكرةٌ ومبدأٌ إسلامي، ينسحبُ على جميع العلومِ الدينيةِ والدنيويةِ، وتدعيمًا لهذه الفكرةِ، دعا الإسلامُ إلى محاسبةِ الإنسانِ على علمهِ فيما عمل به، قال رسولُ الله (صلى اللهُ عليه وسلمَ) « (لا تَزُولُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ قَدَمَا عَبْدٍ حَتَّى يُسْأَلَ عَنْ أَرْبَعٍ عَنْ عُمُرِهِ فِيمَا أَفْنَاهُ وَعَنْ جَسَدِهِ فِيمَا أَبْلاهُ وَعَنْ عِلْمِهِ مَاذَا عَمِلَ فِيهِ وَعَنْ مَالِهِ مِنْ أَيْنَ أَخَذَهُ وَفِيمَا أَنْفَقَهُ). (التِّرْمِذِىُّ، باب القيامة، ٦١٣/ ٤. رقم ٢٤١٦، والألباني، المشكاة، ٥١٩٧)

وقد عُني بمفهومِ الوظيفيةِ الكثيرُ من علماءِ العربية؛ كالجاحظِ، وابن خلدون.. وغيرهما، وقد أثَّرَ ذلك على اختيارِ المواد اللغويةِ التي تُقدمُ للمتعلمين؛ بحيث ترتبطُ ارتباطًا وثيقًا بالوظائفِ التعبيريةِ للمتعلمينَ في مختلفِ المواقف. (عبده، ٢٠٠٠، ص٧٦)

لقد تطورتْ الوظيفيةُ مع الوقتِ، فبعدَ أن كانتْ ذاتَ مفهومٍ واسعٍ فضفاضٍ غيرِ محدد المعالم في تراثنا العربي، أخذت تتبلورُ مع مرورِ الوقت، فظهرَت في عدةِ صورٍ تباعا على النحوِ التالي:

- الوظيفيةُ العامةُ: المفهومُ الذي جاءَ في التراثِ الاسلامي والعربي، وهي تُعنى بتعليمِ العلومِ المختلفةِ بما فيها اللغة؛ بقصد استخدامها وتوظيفها في الحياة، واتسم المفهومُ بالضمنيةِ داخل النصوص العربية والإسلامية، وصُبغ المفهومُ بالصبغةِ الدينية، فهو غايةُ طلبِ العلم.
- الوظيفيةُ النحويةُ: وتم النظر إلى الوظيفيةِ في هذه المرحلة، على أنها توظيفٌ للقواعدِ النحويةِ في الممارساتِ اللغويةِ المختلفة؛ حيث تم تحديدُ أكثر القواعد النحوية أهميةً في الممارساتِ اللغوية، وانصبَّ الاهتمامُ عليها في تعليمِها للدارسين، وقد عنيتْ بهذا المفهومِ العديد من الدراسات؛ كدراسة ظبية السليطي (ظبية السليطي، ١٩٩٤) وقد تناولت الوظيفية من منظور النحو الوظيفي كنتيجة لظهورِ مدخلِ النحو الوظيفي.
- الوظيفيةُ المهاريةُ: وعنيت الوظيفيةُ في هذه المرحلةِ بمهاراتِ اللغة؛ بحيث تعمل جميعُ فروعِ وعلومِ اللغة على تنميةِ المهارات اللغوية المختلفة لدى المتعلمين؛ مما يمكنهم من استخدام اللغة استخدامًا صحيحًا في مختلف المواقف، وظهر ذلك في عدة صور على النحو التالي:

أ- القراءةُ والكتابةُ الوظيفيةُ،(literacy) والاستماعُ والتحدثُ الوظيفي (Oral).

ب- القراءةُ والاستماعُ ؛ ويمثلان لغةَ الاستقبال، والكتابةُ والتحدثُ؛ ويمثلان لغةَ الإرسال.

ج- تعليمُ اللغةِ من الكلِ للجزء (Up & down)، أو العكس من الجزء للكل بشكلٍ وظيفي لا تركيبي.

وقد كان ذلك نتيجةً لظهورِ المدخلِ الوظيفي في تعليم اللغة.

- الوظيفةُ الاجتماعيةُ: وهنا تطور مفهومُ الوظيفية؛ حيث اهتمَّ وانتقلَ إلى وظائفِ اللغةِ داخل المجتمع؛ كتحقيقِ التفاهمِ والتواصل، ونقلِ الثقافة، وتوثيقِ الروابطِ بين المجتمعات؛ وقد كان ذلك نتيجةً لظهورِ المدخلِ البرجماتي في تعليمِ اللغة.
- الوظيفيةُ الغرضيةُ: المرحلة التي تحول فيها مفهومُ الوظيفيةِ لشكلٍ أكثر تخصصًا؛ بحيث أصبحت مرتبطةً بأغراضٍ خاصةٍ، فأصبح لأهلِ كلِ مهنةٍ أو حرفةٍ لغةٌ تخصهم، ذات مفرداتٍ ومصطلحاتٍ تخصصيةٍ؛ مما ترتب عليه بناءُ برامج ذات طابعٍ خاص؛ كبرامج تعليم اللغة للأطباء والمهندسين والإعلاميين.. وغيرِهم، فيما يسمي بمدخلِ الأغراضِ الخاصةِ.
- وظيفيةُ المهامِ: وهنا تبلور مفهومُ الوظيفيةِ أكثر؛ حيث تحول تعليمُ اللغةِ إلى نشاطٍ لغوي اجتماعي وحياتي، وتكون المهامُ هي المقصد، ومن خلالِها تُعَلَّمُ اللغةُ بمهاراتها وفروعِها المختلفةِ، فيما يسمى بمدخلِ المهام.

وتقومُ الوظيفيةُ على أكثر من فلسفةٍ منها:

- الفلسفةُ الإسلاميةُ: التي ترى أن كلَ ما يتمُ تعلمُه من علومٍ دينيةٍ ودنيويةٍ يجب أن يُتبعَ بعملٍ؛ يعملُ على تطويرِ الحياةِ للأفضل؛ ومن ثم فهي تُعَدُّ منطلقًا فلسفيًّا للمداخلِ الوظيفية، وهذا يظهرُ جليًّا في اهتمام العلماءِ العربِ قديمًا بقضيةِ توظيفِ وتطبيقِ ما يتم تعلمُه، بل إن هذا الأمرَ مطلبٌ ديني قبل أن يكونِ تربويًّا.
- الفلسفةُ البرجماتيةُ: ترى الفلسفةُ البرجماتيةُ (التي تعني العمل) أن التربيةَ هي الحياةُ، وليست إعدادَ الفردِ للحياة، وأن هدفَ التربيةِ هو أن تجعلَ للفردِ قيمةً اجتماعية، وأن ذلك يتم من خلالِ المدرسةِ التي تُعدُّ صورةً مصغرةً من المجتمع. (إبراهيم ناصر، ٢٠٠٤، ص٢٣٢)

كلمةُ البرجماتية (Pragmatic) هي من كلمة براجما (Pragma) تعني العمل، واصطلاحًا: فلسفةٌ ترى أن العقلَ لا يصلُ إلى ما يريدُ إلا إذا قادَ صاحبَه إلى العمل، وأن النجاحَ الصادقَ هو الذي تحققه التجربة، وقيمةُ الفكرةِ وصدقُها في نتائجِها.(جميل: ١٩٨٢، ص ٢٠٣)

وقد ظهرتْ هذه الفلسفةُ على يدِ الفيلسوفِ الأمريكي تشارلز بيرس (١٨٧٨م)، ثم تبلورتْ بشكل أكبر على يد وليم جيمس، وجون ديوي، وهي تقوم على فكرة الفكر والعمل.

وقد تبلورتْ في عدة مذاهب أهمها؛ برجماتية بيرس، وبرجماتية ديوي، وبرجماتية الوهم لفايهنجر الألماني، وبرجماتية شيلر التي سماها الإنسانية وذلك في انجلترا. وكلها تدور حول الفكرة والعمل.

وسعت البرجماتيةُ للتوفيق، وحلِ الصراعِ القائمِ بينَ الجوانبِ العقليةِ والروحيةِ من ناحية، والجوانب العملية من ناحية أخرى. (عزمي،١٩٨٠، ص٤١) (علي عبد الهادي، ٢٠٠٨، ص١١)

وبرغم فائدة البرجماتية كمدخلٍ لغوي يربط بين تعلم اللغة وتوظيفها والإفادة منها اجتماعيًّا، إلا أن عليها الكثيرَ من المحاذيرِ من المنظورِ الديني والقيمي، فهناك قيمٌ دينيةٌ لا تخضعُ للتقييم المادي وإنما تخضع للتقييم الروحي؛ مما يجعلنا نستفيد بها في تعليمِ اللغة، بينما نحذرُها دينيًّا وقيميًّا، فليس كلُ فكرةٍ دينيةٍ تخضعُ للتجريبِ أو التقييمِ المادي؛ لأنها أمور لا تشترى..

وتعتمدُ الوظيفيةُ بمداخلِها المختلفةِ على العديدِ من النظرياتِ التي تعمل على ترجمة المداخل إلى إجراءاتٍ عمليةٍ؛ وأهمُ هذه النظرياتِ ما يلي:

- **النظريةُ الوظيفيةُ عند ابن جني: (Function Theory)**

  وترى هذه النظريةُ ما يلي:

  - اللغةُ وسيلةٌ للتواصلِ الاجتماعي.
  - بنيةُ اللغاتِ الطبيعيةِ لا يمكنُ أن تُرصدَ خصائصُها إلا إذا ارتبطتْ هذه البنيةُ بوظيفةِ التواصل.

- معرفةُ المتكلمِ للأصولِ والقواعدِ تمكنهُ من تحقيقِ أغراضٍ تواصليةٍ معينةٍ بواسطةِ اللغة.
- صوغُ أو صياغةُ اللغةِ ومعانيها تظهرُ في سياقاتٍ اجتماعيةٍ، وتتغيرُ باستمرارٍ، استجابةً للمتغيراتِ الاجتماعيةِ والثقافية.
- اللغةُ تساهمُ في بناءِ الواقعِ الاجتماعي والثقافي.
- اكتسابُ اللغةِ يتمُّ في السياقِ الاجتماعي.
- استخلاصُ المعنى يتمُ من خلالِ أفعالِ المشاركين في التواصليةِ الحقيقية. (هيثم مصطفى، ٢٠١٤، مج ٨)

وهذه النظريةُ يمكنُ أن يعتمدَ عليها المدخلُ الوظيفي في ترجمةِ تصوراتِه العقلية إلى إجراءاتٍ عمليةٍ في تعليمِ اللغةِ، تظهرُ في صورةِ استراتيجياتٍ تعليمية.

- **نظريةُ القواعدِ العامةِ لتشومسكي: (Theory Universal Grammar)**

أسسَ هذه النظريةَ تشومسكي الذي يرى أن لدى الطفلِ استعداداً فطرياً لاكتسابِ المهاراتِ اللغوية، ويُطلق على هذا الاستعدادِ الفطري (جهازُ اكتسابِ اللغة)، وهو يُمَكِّنُ الطفلَ من استقبالِ الإشاراتِ القادمةِ وإعطائها معنى، ومن إنتاجِ استجابةٍ تجاهَها، تظهرُ في صورةٍ لغوية. (أحمد مختار، ١٩٩٨ ، ص ٥٧). وتبنِّي هذه النظرية يجعلُ برنامجَ تعليمِ اللغةِ يقدمُ مهارات اللغة بصورةٍ فطريةٍ طبيعية، تعتمدُ على تقديمِ مثيراتٍ مختلفةٍ، تساعد التلاميذَ على إنتاجِ لغةٍ طبيعية؛ مما ينعكسُ على جميعِ مكوناتِ البرنامج.

- **النظريةُ العقليةُ: (Mentalistic Theory)**

رائدُها جون لوك (John Locke) والتي تنص على أن الكلماتِ هي الإشارةُ الحاسيةُ للأفكار التي تعد المغزى المباشر لها؛ فاللغةُ أداةٌ لتوصيل الأفكار، أو هي تمثيلٌ خارجي لها، وينبغي أن يكونَ المتكلمُ متمكنًا من الفكرةِ وتمثيلِ هذه الفكرة؛ بحيث يعطي التعبير الفكرةَ نفسَها الموجودة في عقلِ السامع.

ويتفقُ هذا الرأي مع أصحابِ النظريةِ المعرفيةِ الذين ينظرون إلى التعلم على أنه مهارةٌ معرفيةٌ معقدة، تتضمنُ استخدامَ أساليب متنوعة للتعامل مع المعلومات، مع

اهتمامِها بالعواملِ الداخليةِ المنظمةِ والعملياتِ المعرفية. (McLead & McLaughlin, dat not, P.109) وهذه النظرية تُظهر العلاقةَ بين اللغةِ والتفكير؛ حيث قدم فيجوتسكي (Vygotsky) تحليلاً يوضح درجة التفاعل بين اللغةِ والتفكير؛ فاللغةُ عنده تقوم بوظيفتين مختلفتين؛ وهما الاتصالُ الخارجي، والتحكمُ الداخلي في الأفكار، وهما يستخدمان الرموز اللغوية للنقلِ من طرفٍ لآخر. (فيجوتسكي : نقلاً عن جودث جرين ،١٩٩٠ ، ص ١٠٢)

• **النظريةُ السياقيةُ Contextual Theory**

يُعَدُّ فيرث (Firth) من روادِ هذا الاتجاه الذي ظهر في لندن باسم المنهج السياقي (Contextual Approach)، واهتمتْ هذه النظريةُ بالجانبِ الوظيفي الاجتماعي للغة، ويرى فيرث: أن المعنى ينكشفُ لنا من خلالِ السياق الذي يمكن أن نقسِّمه إلى ؛السياق اللغوي، والسياق العاطفي، والسياق الموقفي، والسياق الثقافي (أولمان ، ١٩٦٢، ص ٦٣) (محمد، ٢٠٠٢، ص ٤٠) (حسان ، ١٩٩٨ ،ص ٣٣٩)

فهذه النظريةُ تشيرُ إلى الاهتمامِ بالجوانبِ البيئية في معرفةِ المعنى، و هذا يتفقُ مع ما نادى به أصحابُ النظرياتِ البيئية (عقلة محمود الصمادي، ١٩٩٦ ، ص ١٥٠) ويتم ذلك من خلالِ تفاعلِ الفردِ مع البيئة ؛ وذلك يحدث في ثلاث صور؛ تفاعل أحادي الاتجاه، وتفاعل ثنائي الاتجاه، وتفاعل تبادلي (جابر عبد الحميد ، ١٩٩٩ ، ص٣٠٩) وهذا يجعلُ برنامجَ تعليمِ اللغةِ يركز على السياقاتِ المختلفةِ التي يتفاعلُ معها المتعلمُ لاكتسابِ مهاراتِ اللغةِ المختلفة.

• **النظريةُ السلوكيةُ:(Behavioral Theory)**

يرى أصحابُ هذه النظريةِ أن السلوكَ -بما في ذلك السلوكُ اللغوي- ارتباطٌ بين مثيرٍ واستجابة. (مختار ، ١٩٩٨ ، ص٦١) وبالتالي يكون المعنى هو الارتباطُ القائمُ بين المثيرِ القادمِ من العالمِ الخارجي، والاستجابةِ اللفظيةِ للفرد.

وهذه النظريةُ تتفقُ مع أصحابِ النظرياتِ البيئيةِ التي تهتم بالجوانبِ البيئيةِ في تفسيرِ السلوك الإنساني؛ ومن روادِها « سكنر و سامبسون».

• **نظريةُ المعنى : (Semantic Theory)**

تُسمى بنظريةِ المعنى أو الحقولِ الدلالية، حيث أشارَ كاتز وفورد (Katz & Ford) إلى أننا إذا أردنا أن نصلَ إلى المعنى، لا بد أن نستخلصَهُ من البنيةِ العميقة؛ لمعرفةِ المعاني الخاصة بكل معنى من معاني كلماتِ الجملة، فضلاً عن معرفةِ العلاقاتِ النحويةِ الباطنيةِ الأساسيةِ التي تربط بين هذه الكلمات، وهو ما تحتويه البيئةُ العميقةُ للتعبير، والأهمُ هو مدى واقعيةِ المعنى المراد التعبير عنه أو المراد فهمه. (جودث جرين ، ١٩٩٠ ، ص١٤) ويرى كراشن أن تعلم اللغةِ كي يكونَ فعالاً، لا بد من أن نوفرَ له الوقتَ اللازمَ لاستعمالِ اللغة، مع التركيزِ على سلامةِ اللغة، ومعرفةِ القواعدِ اللغوية، وتطبيقِها.(الصاوي ، ١٩٩٦ ص، ١٤)

وهذا يجعلُ برنامجَ تعليمِ اللغةِ منصبًّا على تدريبِ الطلاب على الفهمِ العميقِ الحقيقي لكل ما يتعلمونَه؛ وذلك من خلالِ استخدامٍ جيدٍ ومتكررٍ للغة حتى تزدادَ المعاني عمقاً ووضوحاً.

• **نظريةُ علاقاتِ المعاني: (Meanings relations)**

يرى نيول وسايمون، أن تعلمَ اللغةِ يعتمدُ بصورةٍ كبيرةٍ على الذاكرةِ طويلةِ المدى ذات الطبيعةِ الترابطية، والتي ترتبطُ فيها المفاهيمُ اللغويةُ بعلاقاتٍ منطقيةٍ مختلفة، وتنتج في النهاية نموذجاً هرمياً من المعاني، يعبر عنه الفردُ وفقاً للمواقفِ والأغراض.(جرين ، ١٩٩٠ ، ص١٦٣) وكلُ واحدةٍ من النظرياتِ السابقةِ التي تفسرُ اللغةَ تدورُ حولَ واحدةٍ مما يلي (التفكير، السياق، الدلالة، البيئة)

• **النظريةُ التفاعليةُ: Interactional Theory**

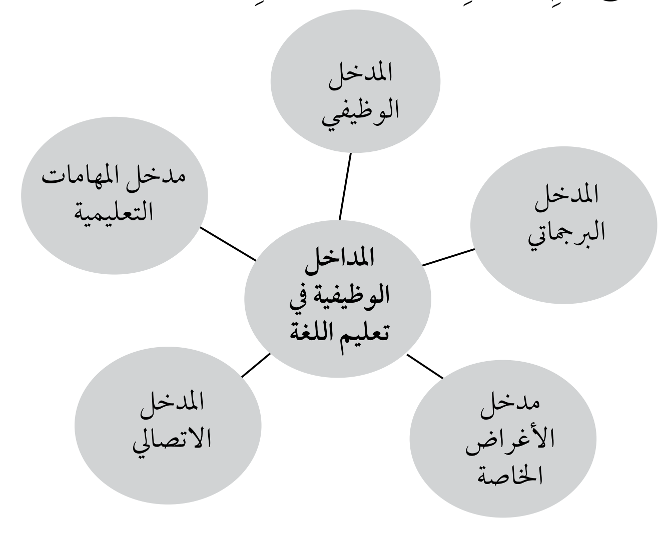
ترى أن اللغةَ نتاجُ تفاعلِ العواملِ الفطريةِ مع العواملِ البيئية، دون الفصلِ بينهما أو تفضيل عامل على آخر، ويمكننا القول أن اللغةَ نتاجٌ لكل ما سبق، مع الاهتمامِ بجانبِ التفاعلِ والتأثيرِ والتأثرِ القائمِ بينها، فلا يمكن أن نصلَ إلى المعنى بواحدةٍ منها دون الآخر، وهو ما أشارتْ إليه النظريةُ التفاعلية، مما يجعلُ تعليمَ اللغةِ يركزُ على تلك التفاعليةِ في جميعِ مكوناتِ برنامجِ تعليمِ اللغة، خاصةً في طريقة التدريسِ والأنشطةِ التعليمية.(عرفان، ٢٠١٢، ص٦٠)

- **نظريةُ النموذجِ الموجه لـ كراشن (The Monitor Model):**

تفسرُ هذه النظريةُ الأداءَ اللغوي واكتسابَ اللغةِ بصفةٍ عامة، وترى أن هناك نظامين للغة، الأول؛ النظامُ المكتسب (Acquired System) ؛ ويُشكِّلُ من قدراتٍ خاصة، بالإضافة إلى معرفةٍ لغويةٍ لا شعوريةٍ مكتسبة...، والثاني؛ النظام المتعلم (Learned System)؛ ويشكل نتيجة للتدريس والتعليم في المؤسساتِ التربوية، وهو لا شعوري مدرك، وهو يوجه ويراقبُ النظامَ المكتسب. (Krachen , 1982 في : عقلة الصمادي، وفواز العبد ، ١٩٩٦، ص١٤) ويمكن تحقيق ذلك من خلال توفير الوقتِ اللازمِ لممارسةِ واستخدامِ اللغة، والعنايةِ بمعرفةِ مهاراتِها، وقواعدِها المختلفة؛ وهذا يجعلُ برنامجَ تعليمِ اللغةِ يركزُ على نشاطِ المتعلمِ؛ القائم على توجيه المعلم أثناء ممارسةِ الأنشطةِ اللغوية، حتى يبني له النظام المكتسب الذي يوجه النظامَ اللغوي العام لديه.

وتعد المداخلُ الوظيفيةُ من أكثر المداخل انتشارًا واستخدامًا في تعليمِ وتعلمِ اللغة، سواء أكانت اللغة الأم أم اللغة الثانية، ورغم تعدد المداخل الوظيفية وتنوعها، إلا أنها تشترك جميعًا في فكرة واحدة ألا وهي توظيفُ اللغة، فاللغةُ من وجهة نظر هذه المداخل ليست غايةً في ذاتها، بل هي وسيلةٌ ومطيةٌ للقيامِ بالعديدِ من الوظائف، وتحقيقِ الكثيرِ من الأغراض.

ويمكن إيضاحُ أهمِ المداخلِ الوظيفية في الشكلِ التالي:



شكل (٢) المداخل الوظيفية في تعليم وتعلم اللغات

أولا: المدخلُ الوظيفي (Function Approach)

١-تعريفُ المدخلِ الوظيفي:

لغةً: الوظيفية تعني العمل الإجرائي، فنقول فلان له وظيفة أي عمل يومي يؤديه.

اصطلاحاً: أحدُ مداخلِ تعليمِ اللغةِ وتعلمِها، ظهر في السبعينياتِ بديلًا عن المدخلِ التركيبي، وهو يعني: استخدام اللغةِ بشكلٍ وظيفي في مختلفِ المواقف الحياتية، بما يحققُ أهدافَ المرسلِ والمستقبلِ على السواء، وبما يحققُ التفاهمَ والألفةَ والانسجامَ داخلَ المجتمع، ويقوم على أساسِ التربيةِ هي الحياة. (فراس السليتي، وفؤاد مقدادي، ٢٠١٢، ص٢٦) (عبد الوهاب صديق، ٢٠١٠،ص٢) (أحمد اللقاني، وعلي الجمل، ٢٠١٣، ط٣، ص٢٧٥).

ولهذا المدخل تعريفاتٌ عدة؛ حيثُ عرفه فينسكي (Venesky) بأنه: سلسلةٌ من المهاراتِ اللغويةِ المتصلةِ التي يتعلمُها التلميذُ بقصدِ استخدامِها وتوظيفِها داخلَ المدرسةِ وخارجَها. (Karmen: 1989,p.1 في خلف الديب : المرجع السابق)

ويعرفه ويلز(Wells, 1987): بأنه قدرةُ الفردِ على القراءةِ، والكتابةِ، والاستماعِ، والتحدثِ، وتتسمُ بفكِ الرموزِ المكتوبةِ أو المسموعة، وتحويلِها إلى كلامٍ منطوق، واكتساب المعلوماتِ وإدراكِ دلالتِها؛ لتوظيفِها فعلياً في الحياة.(Sandra,1998,p.423)

وتعرفه باترشيا(Patricia): بأنه امتلاكُ الفردِ لمهاراتِ القراءةِ، والكتابةِ، والاستماعِ، والتحدثِ، بالمستوى الذي يمكنه من التفاعلِ مع مجتمعِه من خلالِها. (Patricia, 1995,p73)

ويرى آخرون أن المدخلَ الوظيفي: هو أحدُ المداخلِ الحديثة، الذي يجعلُ من المواقفِ اليوميةِ منطلقًا لتعليمِ اللغة. (عارف حاتم، وأسعد النجار، ٢٠٧، ص ٣١٠)

٢- نشأةُ المدخلِ الوظيفي:

أسسَ لهذا المدخلِ العديدُ من العلماءِ أهمُهم « فيجوتسكي، ولنجرن، وفرير» إضافةً إلى جهودِ علماءِ الأنثروبولوجيا الذين وضحوا أهميةَ اللغةِ في تحقيقِ الاستقرارِ والتواصلِ بين أفرادِ الجماعاتِ والمجتمعات. (Peyton:1995.ERIC.ED.386960) (Yatta: 1990,p.1)

إضافةً إلى جهودِ علماءِ علمِ النفسِ وما قدموه من نظريات، ساهمتْ في ترجمةِ المداخلِ الوظيفيةِ إلى إجراءاتٍ عملية؛ خاصةً النظرية المعرفية، والنظرية الوظيفية، ونظريةَ التعلم الاجتماعي لبندورا، ونظرية بياجيه (Emilia:1990,p13)

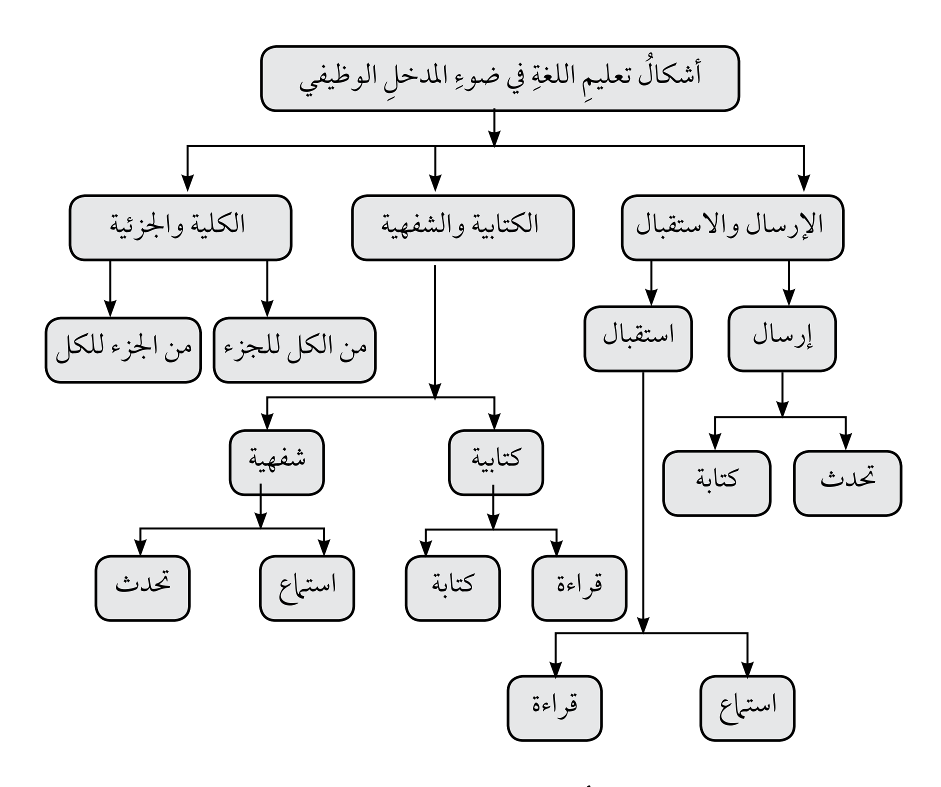
٣- الأسسُ والمبادئُ العامةُ للمدخلِ الوظيفي:

١- إن هذا المدخلَ ينطلقُ من الفلسفةِ الإسلاميةِ التي ترى أن القيمةَ الحقيقيةَ للعلمِ ليستْ في اكتسابِه، وإنما في توظيفِه.

٢- التكاملُ بين مهاراتِ اللغة: بصفةٍ عامةٍ فإن هذا المدخلَ يقومُ على جانبين، الأول: التكامل بين القراءةِ والكتابة، وربطِهما بمواقفِ الحياة Literacy، والثاني: الارتباط بين الاستماعِ والتحدث (Oral)؛ فلا معني للغةِ إذا تحولتْ إلى مهاراتٍ منفصلةٍ غير مستخدمة.

ويعنى هذا المدخلُ بتعليمِ القراءةِ من خلالِ تكاملِها مع الكتابة، فنحن نقرأُ ما نكتب، ونكتبُ ما نقرأ؛ فالارتباطُ بينهما أمرٌ ضروري، وكذلك تعليم الاستماع بالتكاملِ مع التحدث، مع الاعتمادِ في تعليمِهما على موضوعاتٍ ومواقفَ وخبراتٍ وظيفيةٍ حياتيةٍ مرتبطةٍ بالمتعلمين. كما أن هناك من يربطُ بين القراءةِ والاستماعِ كلغة استقبالٍ، والكتابةِ والتحدثِ كلغة إرسال.

إن تبني هذا المدخل في تعليمِ اللغةِ يجعلُ برامجَها تركزُ في جميعِ مكوناتها على الجانب المهاري التطبيقي للغة، مع مراعاة الارتباطِ بين مهاراتِها المختلفة، ومواقف الحياة التي يعيشُها الطلاب. وأن الارتباط في ضوء هذا المدخل يكون بين اللغة المرسلة (تحدث وكتابة) واللغة المستقبلة (استماع وقراءة)، ويمكن تلخيص الأشكالِ المختلفةِ لتعليمِ اللغةِ في ضوءِ المدخلِ الوظيفي في الشكلِ التالي:



شكل (٣) الأشكال المختلفة للوظيفية في تعليم اللغة

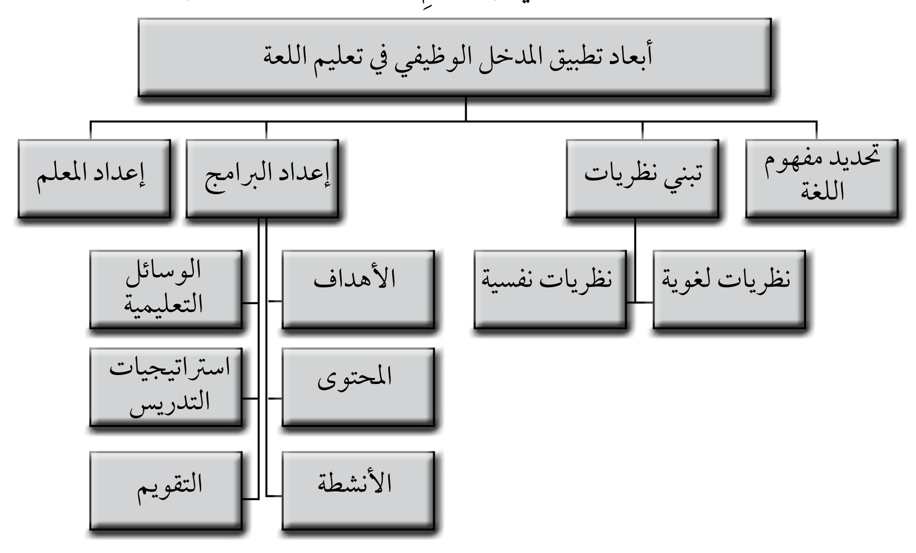
٣- ربطُ اللغةِ بالمواقفِ الحياتية: وذلك لأن اللغةَ لا يمكنُ أن تُوظفَ بقواعدِها المختلفةِ إلا من خلالِ مواقف حقيقية، تُقدمُ من خلالِها اللغةُ.

٤- يعتمدُ على نظريةٍ لغويةٍ في تحويلِه من التنظيرِ إلى التطبيق؛ وأهمها النظرية الوظيفية لابن جني.

٥- هذا المدخلُ يعتمدُ أيضاً على نظرياتٍ نفسيةٍ من أهمها نظرية التعلم الاجتماعي لـ بندورا التي تنادي بأن يكونَ التعلمُ في سياقاتٍ اجتماعيةٍ وظيفيةٍ متنوعة.

٤- كيفية التدريس في ضوءِ المدخلِ الوظيفي:

إذا أردنا أن نطبقَ المدخلَ الوظيفي في تعليمِ اللغةِ؛ فسوف يظهرُ في الأبعادِ التالية:



شكل (٤) أبعاد تأثير المدخل الوظيفية في تعليم اللغة

١- تحديدُ مفهومِ اللغةِ في ضوءِ المدخلِ الوظيفي: هو مجموعةٌ من المهاراتِ التي تُوظفُ فيها فروعُ اللغةِ المختلفة، وتستخدمُ في مواقف حياتية متنوعة.

٢- تبني نظرياتٍ لغويةٍ ونفسيةٍ مناسبة: إن ترجمةَ أي مدخلٍ من مداخلِ تعليمِ اللغةِ يحتاجُ إلى نظريةٍ أو أكثر، لغويةٍ أو نفسيةٍ أو كليهما، والمدخل الوظيفي، يتميز بأن هناك العديدَ من النظرياتِ التي يمكن الاستعانة بها في تنفيذِه-وقد سبقَ ذكرُ أهمِ هذه النظريات التي تقوم عليها المداخلُ الوظيفيةُ بصفةٍ عامة، والمدخلُ الوظيفي بصفةٍ خاصة- ومن أكثر النظرياتِ مناسبة؛ النظرية الوظيفية لابن جني، ونظرية التعلم ذي المعنى لأوزبل، ونظرية التعلم الاجتماعي لبندورا.

٣- إعداد البرامج: إن إعداد برامج تعليم اللغة لا بد أن ينطلقَ من وظيفيةِ اللغة، فيعلم الفروع اللغوية المختلفة بشكل وظيفي؛ بحيث تُحول في نهاية التعلم في صورة مهاراتٍ لغويةٍ متنوعة؛ فعلى سبيل المثال لا نعلِّمُ النحو من أجل النحو، وإنما من أجلِ ضبطِ المهاراتِ اللغوية نحويًّا؛ كالتحدث، والقراءة والكتابة، وهكذا في بقيةِ فروعِ اللغة.

إن الأخذَ بالوظيفيةِ في إعدادِ البرامجِ اللغوية سوف ينعكسُ على جميعِ عناصرِ البرنامج على النحو التالي:

- أهدافُ البرامج: تنصبُ على مهاراتِ اللغة، وتوظيفِ فروعِ اللغةِ المختلفة في هذه المهارات حتى تصبح منضبطةً وناضجةً لغويا، مع ربطِها بمواقف تعبيرية وظيفية في حياة المتعلمين.
- المحتوى: محتوياتُ البرامجِ تنصبُّ على مهاراتِ اللغةِ المختلفةِ في صورةٍ مترابطة، فيربط بين الاستماعِ والتحدث، والقراءةِ والكتابة، أو بين القراءة والاستماع، والكتابةِ والتحدث، مع تقديمِ ذلك من خلال مواقف حقيقية وظَيفية، تظهرُ فيها اللغةُ على أنها كائنٌ نامٍ، مع ضبط هذه المهاراتِ من خلال الفروعِ والعلومِ اللغويةِ المختلفة؛ كالنحو، والصرف، والمعجم... وغيرها.
- الأنشطةُ: يتمُ اختيارُ أنشطةِ التعليمِ والتعلم داخلَ البرامج على أساسِ مهاراتِ اللغة، فهناك نشاطٌ لغوي شفهي يخصُّ الاستماع والتحدث، وهناك أنشطةٌ تحريريةٌ تخصُّ القراءةَ والكتابة، وكلُها تقومُ على إيجابيةِ وممارسةِ المتعلم، وتوجيهِ وإرشادِ المعلم، مع ربطِها جميعًا بفروعِ اللغة، والمواقفِ الوظيفية؛ كالمدرسةِ، والسوقِ، والشارعِ، والنادي.. وغيرِها، كما يصبحُ للأنشطةِ اللغويةِ غيرِ الصفيةِ دورٌ بارزٌ في برامج تعليم اللغة؛ حيث تعد أكثر حياةً وواقعيةً من الأنشطةِ اللغويةِ الصفية.
- الوسائلُ التعليمية: تكونُ الوسائلُ التعليميةُ مهتمةً بمهاراتِ اللغة، ويُسهلُ استخدامُها في شكلِ مجموعاتٍ أو في شكلٍ فردي، مع الاهتمامِ بالوسائلِ السمعيةِ البصرية، التي تقدمُ نماذجَ لمهاراتٍ لغويةٍ حية، فالوسائلُ تنقلُ الدارسين من الفصلِ إلى مختلفِ المواقفِ التي تُوظفُ فيها اللغةُ بفعالية، مع الاهتمامِ بمعامل الصوتياتِ والمحاكاةِ اللغوية.

- استراتيجياتُ التدريس: هناك استراتيجياتُ تدريسٍ وظيفيةٍ تم وضعها في ضوءِ الوظيفية وفلسفتِها والنظرياتِ اللغويةِ والنفسيةِ التي تم تبنيها، فعلى سبيل المثال؛ يمكن الاستفادة من استراتيجياتِ التعلم التعاوني؛

كاستراتيجية القراءةِ والكتابةِ الوظيفية CERIC وغيرِها؛ وذلك عندما نتبنى نظريةَ التعلمِ الاجتماعي لبندورا، ونظريةَ السياقِ اللغوي.. وهكذا.

- جميعُ استراتيجياتِ التدريسِ تعنى بمشاركةِ المتعلمِ، وإيجابيتِه، وقيامِه بنشاطات لغوية لمهارات اللغة المختلفة داخل الاستراتيجية.
- التقويمُ: التقويم في البرامج ينصب على مهاراتِ اللغة، ومدى اتفاقها مع معياريةِ وقواعدِ اللغة، ومدى مناسبتِها للمواقفِ المختلفة، مع استخدامِ الدارسين لها في المواقفِ الحياتيةِ المرتبطةِ بهم.

٥- مميزاتُ وعيوب المدخلِ الوظيفي:

اتصفَ المدخلُ الوظيفي بالعديدِ من المميزاتِ؛ تتمثل في كونه محاولةً جادةً للقضاءِ على الحفظِ والتلقينِ في تعليمِ اللغة، مع الربط بين الفروعِ اللغويةِ المختلفة؛ كالنحو، والصرف، والبلاغة.. وغيرِها في شكلٍ وظيفي متكامل، كما ساعد على نقلِ اللغةِ من الفصولِ إلى الحياة، وجعلَ تعلُّمَ اللغةِ أكثر معنى ودلالة لدى المتعلمين. ولبى حاجاتِ المجتمع؛ المتمثلة في تخريج متعلمين لديهم القدرةُ على ممارسةِ اللغة في صورة مهاراتٍ لغويةٍ مختلفةٍ في مواقف حياة حقيقية، وعمل على تغيير دورِ المعلم من ملقنٍ إلى نموذجٍ لغوي يحتذى ،كما عمل على البعد باللغة من التعقيدِ القواعدي إلى التبسيط، مع الاهتمامِ بالقواعدِ الأكثر شيوعاً واستخداماً، بعيداً عن الاختلافات والقواعدِ التفصيليةِ والشاذةِ التي تردُ نادرًا في استخدامِ اللغة.

رغم المميزاتِ السابقةِ إلا أنَّ المدخلَ الوظيفي يتصفُ ببعضِ العيوبِ؛ أهمها أنه يحتاج إلى إعدادِ برامج ذات مستوى عالٍ، قد يَصعبُ إعدادُها في بعضِ الأحيان، ويحتاجُ إلى معلمٍ يتصفُ بقدراتٍ لغوية وعقلية وكفايات تدريسية عالية، كما يتطلبُ استراتيجياتٍ تدريسية خاصة، تتفق مع الوظيفيةِ من ناحيةٍ والنظرياتِ اللغويةِ والنفسيةِ من ناحيةٍ أخرى، كما أنه يحتاج إلى أساليبَ وأدواتِ تقويمٍ معاصرةٍ، تتصف بالوظيفيةِ والواقعية؛ كملفات التقويم التراكمي، كما يحتاج إلى تعديلٍ في جميع عناصر العملية التعليمية في حال تطبيقه في مراحل دراسية مختلفة، كما أنه يهتم باللغة وتوظيفِها دون مراعاةٍ لحاجاتِ وميولِ المتعلمين في كثيرٍ من الأحيان.

ثانيا: المدخلُ البرجماتي

Pragmatic Approach

١ - تعريفُ المدخلِ البرجماتي:

لغةً: كلمةٌ إنجليزيةٌ تعني النفعيةَ أو الذرائعية.

اصطلاحاً: تصورٌ عقلي يعنى بتعليمِ اللغةِ في ضوءِ كونها مجموعةً من الوظائفِ والفوائدِ الاجتماعيةِ التي يسعى لتحقيقها المستخدمون لهذه اللغة. ويعنى هذا المدخلُ بتعليمِ اللغةِ وفنونِها المختلفة وفقَ القواعد اللغوية الصحيحة بشكلٍ مقبولٍ اجتماعيًا، حيث يمكن للمتعلم القيام بمهامٍ وظيفيةٍ متنوعةٍ بنجاحٍ داخلَ المجتمع؛ مثل كتابة الطلب، وتقديم المقترحات، وكتابة الشكاوى، واستخدامِ استراتيجيات الكلام برقي (Mahmoud, 2033)

٢- نشأةُ المدخلِ البرجماتي:

نشأ المدخلُ البرجماتي امتداداً للمدخل الوظيفي لكن مع الاهتمام بالجوانب الاجتماعية للغة؛ حيث يسعى إلى تعليمِ اللغة بقصدِ تحقيقِ التفاهمِ والتواصلِ بين الناسِ؛ لنشرِ السلمِ والوئامِ داخلَ المجتمعات، إن المدخلَ البرجماتى من المداخلِ المهمةِ في تحسينِ مهاراتِ تعليمِ اللغةِ وتعلمِها، كما يلعبُ دورًا مهمًا في تدعيم قدرات التلاميذ على التواصل الاجتماعي.) أماني حلمي عبد الحميد، ٢٠١١، ص ٤)؛ وهذا يكسبهم الثقةَ في أنفسِهم، ويطورُ قدراتِهم على التواصلِ مع الآخرين، ويؤثُر فيهم بقوةٍ من خلالِ قوةِ لغتِهم في نقلِ تصوراتِهم المتوافقةِ مع المعاييرِ الثقافيةِ والاجتماعيةِ في المجتمع.

فالمدخلُ البرجماتي لا يهتمُ بتعليمِ مهاراتِ اللغةِ فقط، بل يهتمُ بتعليمِها بوصفِها انعكاسًا للمعاييرِ الاجتماعيةِ والثقافيةِ للمجتمع. (J.Vitale, 2009)

كما يهتمُ أيضاً بأوجه النطقِ وتكوينِ الجمل، خاصةً في سياقِ الحواراتِ المختلفة، مع الاهتمامِ بالتمييزِ بين معنى الجملة، والمعنى الذى يقصده المتحدث، كما أن الاهتمامَ يجبُ أن ينصبُ على المعنى الذي يريدُه المتحدث، والذي يعكسُ فكرتَه التي يرغبُ في توصيلِها للآخرين. (Nordquist, 2010)

٣- الأسسُ والمبادئُ العامةُ للمدخلِ البرجماتي:

يقومُ المدخلُ البرجماتي على عدةِ أسسٍ ومبادئ؛ أهمها:

- هذا المدخلُ ينطلقُ من الفلسفةِ البرجماتية التي تؤمنُ بأن قيمةَ الفكرةِ في نفعِها والفائدةِ المرجوةِ منها.
- يعتمدُ في ترجمتِه من تصورٍ عقلي إلى إجراءٍ عملي على نظرياتٍ نفسيةٍ ولغويةٍ متنوعة.
- تعليمُ اللغةِ ينطلقُ من البيئةِ والمواقفِ والوظائفِ الاجتماعيةِ للغة.
- تعليمُ اللغةِ يسعى لتحقيقِ مجموعةٍ من الكفاءات؛ أهمها:

أ- الكفاءاتُ اللغوية: وهي تلك المتعلقةُ بمستوياتِ الأداءِ اللغوي المختلفة؛ النحوية، والصرفية، والمعجمية، والدلالية، والصوتية.

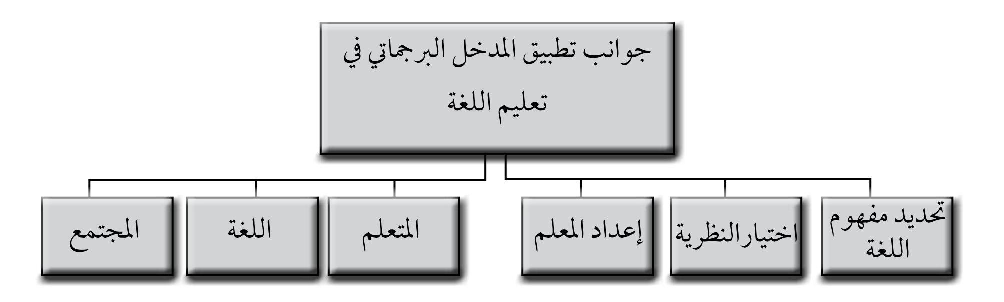
ب- كفاءاتُ النص: وهي المتعلقة بتراكيبِ الجملِ والعباراتِ في ضوءِ القواعدِ التي تحكمُها في شكلِ انتاجِ نصٍ لغوي كتابي أو شفهي.

جـ- الكفاءات الاجتماعية الثقافية: وهي المتعلقة بإنتاج التعبيرات المناسبة للسياق الثقافي الاجتماعي أثناء عملية الاتصال مع الآخرين.

د - الكفاءاتُ الاستراتيجية: وهي تتمثلُ في اكتسابِ المتعلمِ لاستراتيجياتِ الاتصال، واستخدامها في توصيلِ أفكارِه للآخرين، وإقناعهم بها، سواء أكانت استراتيجيات لفظية أم غير لفظية. (Reyes Gomez Moron and et al. 2009 في: أماني حلمي، ٢٠١١، ص ١٨)

٤- التدريس في ضوء المدخل البرجماتي:

إن تطبيقَ هذا المدخلِ في تعليمِ اللغةِ بما في ذلك التدريس يلقي بظلالِه على جوانبَ عدةٍ في العمليةِ التعليمية، يمكن إجمالُها في الشكلِ التالي:



شكل (٥) أبعاد تطبيق المدخل البرجماتي في تعليم اللغة

وإليك ذلك بشيء من التوضيح:

- اللغةُ في ظلِ هذا المدخلِ مهاراتٌ تحققُ تواصلاً ثقافياً وفكرياً؛ مما يساعدُ على التفاهمِ والانسجامِ بين أفرادِ المجتمعِ المستخدمين لها.
- النظريةُ اللغويةُ والنظريةُ النفسيةُ أمران ضروريان في تعليمِ وتعلمِ اللغة؛ فكما أن للمدخلِ الوظيفي نظرياتٍ مناسبةً له، كذلك المدخلُ البرجماتي، ورغم أن جميعَ النظرياتِ التي تقومُ عليها المداخلُ الوظيفيةُ تصلحُ لأي مدخلٍ وظيفي؛ إلا أن هناك الحسنَ والأحسنَ، وفقَ طبيعةِ كلِ مدخلٍ من المداخل، والمدخلُ البرجماتي تناسبه العديد من النظريات؛ أهمُها نظريةُ السياقِ -التي سبق ذكرها- بما تقدمه من سياقاتٍ مختلفةٍ لتعليمِ اللغة؛ أهمها السياقُ الاجتماعي. كما تعد نظريةُ باندورا للتعلمِ الاجتماعي أساسًا نفسيًّا جيدًا لترجمةِ هذا المدخلِ إلى واقعٍ حي في تعليمِ اللغة، يظهرُ في صورةِ استراتيجياتٍ تدريسيةٍ متنوعة.

المعلمُ في ضوءِ المدخلِ البرجماتي يقدمُ اللغةَ بشكلٍ وظيفي، مع ربطِها بمواقفِ الحياة، والسياقاتِ الثقافيةِ والاجتماعية، ويقدمُ نفسَه لطلابِه على أنه نموذجٌ يحتذى به في هذا المجال، كما يصوبُ المعلمُ أخطاءَ التلاميذ اللغوية، ليس فقط من منظورِ اللغةِ وقواعدِها، وإنما من منظورِ المجتمعِ وثقافتِه، كما أنه يقدمُ اللغةَ لطلابِه على أنها لفظٌ ومعنى. ويدربُ طلابَه على استراتيجياتِ اللغة، وكيفيةِ توظيفِها في إيصالِ الفكرةِ وإقناعِ الآخر، ويقدمُ التسهيلاتِ والمساعداتِ لطلابه في مواقف التعليم والتعلم، كما أنه يكسب تلاميذه ثقافةً برجماتية اللغة، وأن اللغةَ وسيلةٌ وليست غاية، ويوفر جوًّا من الألفةِ والمودةِ في مواقفِ التعليمِ والتعلم، ويشجعُ

التلميذَ الضعيفَ على المشاركة، واكتسابِ المعرفة، كعضوٍ من أعضاءِ مجموعةِ التعلم، ويتبنى نظرياتٍ لغويةٍ ونفسيةٍ مناسبةٍ للمدخل البرجماتي، ويبلوره في مجموعةٍ من القوانين التي توجه الممارسةَ التي تظهر في استراتيجيات تدريسية.

- المتعلمُ في ضوءِ المدخلِ البرجماتي يكتسبُ الوعي اللغوي باللغة المتعلمة؛ لتحقيقِ تواصلٍ فعال، وتنمو لديه مهاراتُ اكتشافِ المعلومات ذاتيًّا، مع توجيه المعلم عند الحاجة، كما أنه يدركُ أبعادَ اللغةِ القواعديةِ والثقافيةِ والاجتماعية، ولديه القدرةُ على تجاوزِ الهوةِ بين اللغةِ والمواقفِ الحياتيةِ والاجتماعية، ولديه إدراكٌ للجوانبِ المعرفيةِ المتعلقةِ بمعياريةِ اللغة، كما أنه على درايةٍ بالجوانبِ الثقافيةِ والأوعيةِ اللغويةِ المناسبةِ لها، ويدرك أن تعلمَ وتنميةَ المهاراتِ اللغويةِ المختلفةِ أمرٌ ضروري، وأن هناك حاجةً إلى تنميةِ مهاراتِ التفكيرِ التي تمكن المتعلم من اللغة كلغةٍ، واللغة كثقافةٍ ومواقف اجتماعية، ويجب تعويده على الاستقلالية في ممارسةِ الأنشطةِ اللغوية، واستخدام اللغة في سياقاتٍ ومهامٍ حياتيةٍ مختلفة، مع الثقةِ بالنفسِ في طرحِ الأسئلةِ والاستفساراتِ حولَ الموضوعاتِ المطروحةِ للتدريب، مع الاهتمامِ بتنميةِ مهاراتِ التعاونِ في إنجازِ المهامِ المطلوبة، والمشاركة في المعارفِ والمعلوماتِ السابقة.
- اللغةُ في ضوءِ المدخلِ البرجماتي تتبنى الفلسفةَ النفعية، فتنصب أهدافُ تعليمِ اللغةِ ليس على أنها قواعدٌ وعلومٌ فقط؛ بل على أنها ثقافةٌ وأطرٌ اجتماعيةٌ أيضا، وأن تُقدمَ اللغةُ في إطار ثقافتِها، وليس بمعزلٍ عنها، وأن تهدفَ لبناءِ الشخصية، وأن تقدم من خلالِ أنشطةِ تعليمٍ وتعلمٍ ذات طابعٍ اجتماعي وثقافي هادف، وتتسمُ الأنشطةُ اللغوية بالجماعيةِ وتوزيعِ المهام والأدوار، وأن تُقدمَ اللغةُ من خلالِ وسائل تعليميةٍ ذات طابعٍ تشاركي وتبادلي داخل مجموعات التعلم، ومن خلال استراتيجياتٍ تدريسيةٍ ذات طابعٍ اجتماعي؛ كاستراتيجيات التعلم التعاوني، وأن يتمَ تقويمُ تعلمِ اللغةِ في ضوءِ أبعادٍ تتعلقُ باللغةِ كعلوم، واللغة بصفتها ثقافة، وأن يعتمدَ التقويمُ على التقويم الواقعي الأصيل كالبرتفوليو.
- المجتمعُ في ضوءِ المدخلِ البرجماتي- خاصةً المدرسي- عليه دور في تعليمِ اللغةِ في ضوءِ المدخل البرجماتي؛ فعليه توفيرُ السياقاتِ الاجتماعيةِ اللغوية، وتشجيعُ

الدارسين على ممارسةِ اللغة، وتجنبُ النقدِ الهدامِ لممارسي اللغةِ في المواقفِ الاجتماعية، ونشرُ ثقافةِ اللغةِ المعيارية بين المتعلمين، وتوفيرُ الدعمِ للمدرسةِ في تبني المدخلِ البرجماتي، واستكمالُ دورِ المدرسةِ في تعليمِ اللغة، ودعمُ حريةِ التفكيرِ، وإتاحةُ الفرصةِ للآخرين للتعبيرِ عن أنفسِهم، ونشرُ ثقافةِ التعاون، وقبولُ النقدِ من الآخرِ لأجلِ الأفضل.

٥ – مميزاتُ وعيوب المدخلِ البرجماتي:

يتميزُ المدخلُ البرجماتي في كونه عَمَّقَ الوظيفيةَ اللغويةَ اجتماعياً، وربطَ اللغةَ بالثقافةِ المنتشرةِ في المجتمع، وعُني بالمعاني اللغوية الثقافية التي يريدها مستخدمُ اللغة، والتي يفهمها المتلقي، وربطَ بين تعليمِ اللغةِ وحاجاتِ المجتمعِ الاجتماعية، وعني بالمتعلمين وقيمِهم وحاجاتِهم، وربطَ بين المدرسةِ والمجتمع، مع الاهتمامِ بالكفاياتِ المختلفةِ في تعليمِ اللغة.

أما عيوبُ المدخلِ البرجماتي: تتمثل في أنه جعلَ تعليمَ اللغةِ عمليةً معقدةً متشابكةَ الأطراف، وتحتاجُ إلى معلمٍ على مستوى عالٍ من الكفايات، وجعل هناك صعوبةً في بناءِ البرامجِ اللغوية في ضوئه عند تنوعِ الثقافات لمتعلمي اللغة، وكذلك من عيوبه صعوبةُ تقويمِ اللغةِ في أبعادِها الاجتماعيةِ المختلفة، كما أن المادية الطاغية عليه تجعله غير متماشٍ مع تعليمِ اللغةِ العربيةِ ذات الجانبِ الروحي النابعِ من الثقافةِ الإسلامية؛ لذا علينا مراعاةُ ذلك في تبني البرجماتية كمدخلٍ لا كفلسفة.

ثالثا: مدخلُ تعليمِ اللغةِ لأغراضٍ خاصة

Language for Specific Purposes Approach

١ - تعريفُ مدخلِ تعليمِ اللغةِ لأغراضٍ خاصة:

لغةً: الأغراضُ جمعُ غرَض: وهو الهدفُ الذي نرمي إليه.(معجم المعاني: www. almaaany.com)

اصطلاحاً: يقصدُ به تعليم وتعلم اللغةِ من منظورِ استخدامِها في وظيفةٍ أو عملٍ ما، سواء أكان مهنياً أم أكاديميًا؛ حيث تبنى برامجُ تعليمِ اللغةِ في ضوءِ حاجاتِ العاملين في هذا المجالِ وخصائصِهم المختلفة. (مرفت: ٢٠١٢، ص٥)

ويعرفه البعضُ بأنه مدخلٌ يعنى بتعليمِ اللغةِ من خلالِ برامجَ، تستندُ أهدافُها ومحتوياتُها وطرائقُ تدريسِها إلى الأسبابِ التي دفعتْ الدارسين لتعلمِ اللغة. (رشدي طعيمة:١٩٨٩،ص ٢٠٣)

٢ - نشأةُ مدخلِ تعليمِ اللغةِ لأغراضٍ خاصة:

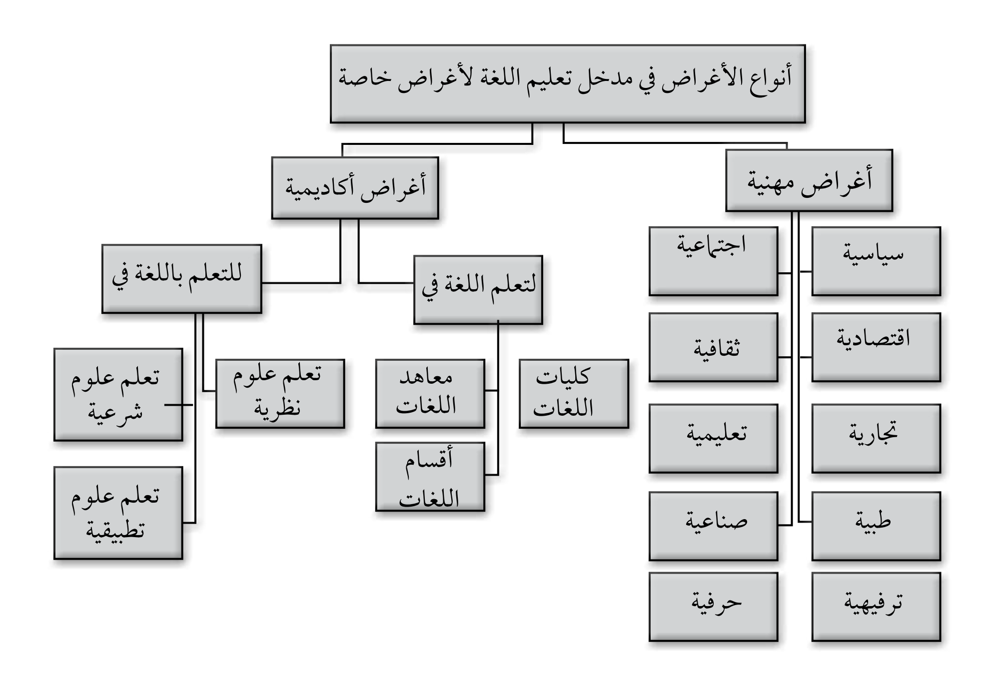
ظهرَ هذا المدخلُ بعَدَ الحربِ العالميةِ الثانية؛ وذلك من أجلِ تحقيقِ فهمٍ أفضلٍ للشعوبِ خاصةً العالمِ الثالث؛ حيث قامت مجموعاتٌ مختلفةٌ من اللغويين، وعلماء النفس، وعلماء الاجتماعِ بجهودٍ متنوعةٍ، أسفرت عن ميلادِ مدخلِ تعليمِ اللغة لأغراضٍ خاصة، فقد كان هذا المدخلُ ضروريًا لتوظيفِ وتعلمِ اللغة بشكلٍ أفضل، خاصةً في اللغةِ الثانية..(صالح محجوب،٢٠٠٨ متاح على Irep.iium.edu.my) وقد تم تبنيه في إعداد برامج تعليم وتعلم اللغة في مختلف بلدان العالم.

٣- الأسسُ والمبادئُ العامةُ لمدخلِ تعليمِ اللغةِ لأغراضٍ خاصة:

هناك عدةُ أسسٍ ومبادئ يقومُ عليها هذا المدخلُ؛ تتمثلُ فيما يلي:

- الانطلاقُ من الفلسفةِ الإسلاميةِ التي تدعونا إلى التعاملِ مع الناسِ حسب خصائصِهم العقليةِ، والتعليميةِ، والنفسيةِ، والاجتماعيةِ، والوظيفيةِ المختلفة.
- وجودُ نظريةٍ لغويةٍ ونفسيةٍ لترجمةِ المدخلِ الى إجراءاتٍ تدريسيةٍ؛ وأهمها علمُ نفسِ الفروقِ الفردية، ونظريةُ الحقولِ الدلاليةِ.. وغيرهما.

- الخصوصيةُ في تعليمِ اللغة: وترجعُ الخصوصيةُ إلى خصوصيةِ الدوافعِ لتعلمِ اللغة، وخصوصيةِ اللغةِ في موضوعاتِها ومحتوياتِها الثقافية بناء على أهلِ المهنة، وخصوصيةِ الكفاءاتِ اللغوية؛ حيث يتمُ اختيارُ الكفاءاتِ اللغويةِ المناسبةِ لأهلِ كلِ مهنةٍ من المهن، وخصوصية التصميم؛ حيث تصممُ برامجُهم بصورةٍ تتناسبُ مع خصائصِ المتعلمين في جميعِ عناصرِها، إضافةً إلى خصوصيةِ التدريس؛ فهم ليسو كالدارسين العاديين ، فلهم استراتيجياتٌ تدريسيةٌ تتناسبُ معهم، ومع سماتِهم وخصائصِهم النفسية.(زكي السيد: ٢٠١٧، ص١٩)
- تنوعُ برامجِ تعليمِ اللغة: فتصنف برامجُ تعليمِ اللغةِ في ضوءِ هذا المدخل إلى برامجَ لأغراضٍ مهنية.Vocational Purposes ، برامجَ لأغراضٍ أكاديمية. Academic Purposes ، كما أن هناك تصنيفاتٍ مختلفةً لبرامجِ تعليمِ اللغةِ لأغراضٍ خاصة في ضوء هذا المدخل؛ منها تصنيف كارتر(David Carter)، وتصنيف ووترز(Waters 1989) ونقترح أن تُصنفَ وفقَ تعليمِ اللغةِ في بلادنا العربيةِ على النحو التالي:



شكل (٦) تصنيف مقترح لبرامج تعليم اللغات للأغراض الخاصة يتماشى مع أنظمة البلاد العربية

ويُلاحظُ على التصنيفِ المقترحِ السابقِ ما يلي:

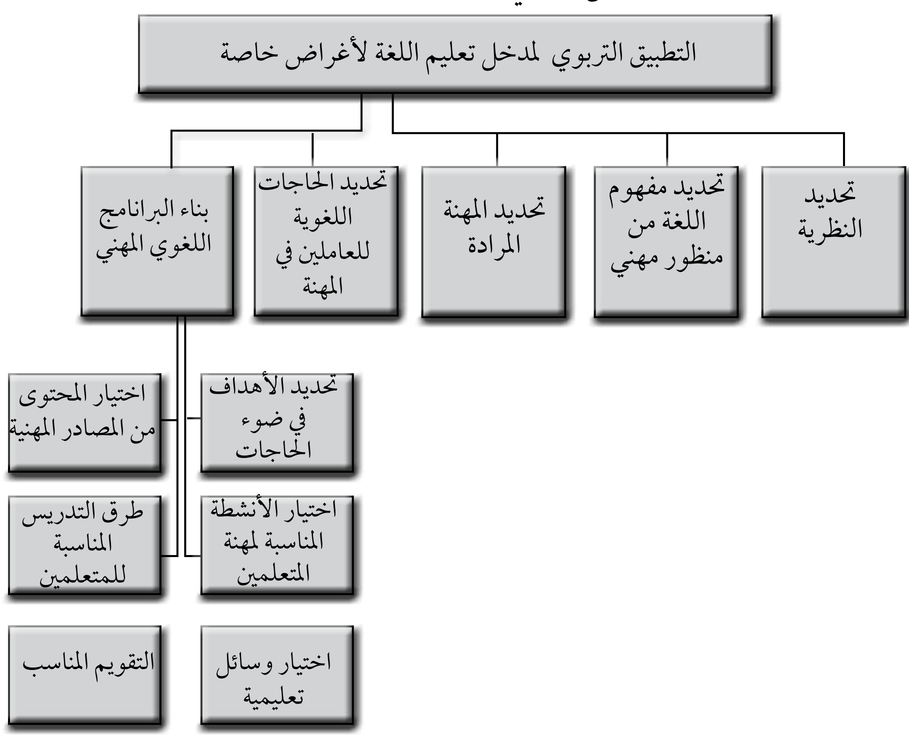
- أن كلَ من يتعلمُ اللغةَ بقصدِ امتهانِ عملٍ ما، حتى لو كان في التعليم وضِعَ تحت المهني، وكل من تعلمَ اللغة لأجلِ اللغةِ أو لاستخدامِ اللغةِ في تعلمِ علومٍ أدبيةٍ أو تطبيقيةٍ أو دينيةٍ فغرضه أكاديمي.
- أن المهنَ وزعتْ على جوانبِ المجتمعِ المختلفة، وكل جانبٍ يندرجُ تحته العديدُ من المهنِ حسب طبيعةِ المهنة، وإلى أيِ جانبٍ من جوانبِ المجتمع تنتمي.
- أنه يمكن عملُ قوائمَ للمهنِ في كلِ جانبٍ من جوانبِ المجتمع؛ فعلى سبيل المثال الجانب الاجتماعي يدخلُ تحته المهنُ التالية (التعليم- الطب- والإعلام -وغيرها من المهن الخدمية..).
- أنه يمكنُ الاعتمادُ على التصنيفِ الدولي للمهن، وهي قائمةٌ طويلةٌ ومتنوعة، ومن ثم تصنف البرامج التعليمية بناء عليها.(متاح في (www.scad.gov.abudabi

وقد أجريت العديدُ من الدراساتِ التي عُنيت بتقديمِ برامجَ لتعليمِ اللغةِ في ضوءِ مدخلِ الأغراض، منها دراسة كل من: نعمة إبراهيم البنا (٢٠١١م) في تعليمِ اللغةِ لأغراضٍ تجارية، وشادي مجلي (٢٠١٦) في تعليمِ اللغةِ لأغراضٍ إعلامية، ونجمية هاشم (٢٠٠٩م) في تعليمِ اللغةِ لأغراضٍ اقتصادية ، ومرفت جمعة (٢٠١٢م) في تعليمِ اللغةِ لأغراضٍ أكاديمية، وهي الدراسة بالأزهر، ومحمد نجيب (٢٠١٠) في تعليمِ اللغةِ لأغراضٍ دينية، وأبو الكلام في العقيدة..

كما يمكن الاستفادة من الحاسب الآلي كمساعد تعليمي في تعليم اللغةِ لأغراضٍ خاصة؛ كما أشارت إلى ذلك إلينا Elena) (بما يقدمه الحاسب من إمكانياتٍ متنوعةٍ تُوظفُ في تعليمِ اللغة. (Elena& et.al: 2010)

٤ – التدريسُ في ضوءِ مدخلِ تعليمِ اللغةِ لأغراضٍ خاصة:

تظهرُ تطبيقاتُ هذا المدخل فيما يلي:



شكل (٧) التطبيق التربوي لمدخل تعليم اللغة لأغراض خاصة.

بالنظرِ إلى المخططِ السابقِ؛ يتضحُ أن تبني مدخل تعليمِ اللغةِ لأغراضٍ خاصة يؤثر في برنامجِ تعليمِ اللغةِ بشكلٍ واضحٍ؛ وذلك على النحو التالي:

- تحديدُ النظرية: فهذا المدخلُ شأنه شأن بقيةِ المداخلِ الوظيفيةِ؛ يمكن أن يعتمدَ على أي نظريةٍ لغويةٍ من النظرياتِ التي سبق عرضُها، لكن هناك نظريةً منها تعد مناسبة أكثر من غيرها لهذا المدخل، وهي نظريةُ علاقاتِ المعاني (Meanings relations)؛ حيث ترتبطُ المفاهيمُ اللغويةُ معا بعلاقاتٍ منطقيةٍ مختلفة، وتكوِّن في النهايةِ نموذجًا هرميًا من المعاني، يعبر عنه الفرد وفقًا للمواقفِ والأغراض. (جودث جرين : ١٩٩٠ : ص١٦٣) وكلُ واحدةٍ من النظرياتِ السابقةِ التي تفسر اللغةَ تدورُ حولَ واحدةٍ مما يلي (التفكير، والسياق، والدلالة، والبيئة)،كما

يمكن تبني النظرية التفاعلية :(Interactional Theory) التي ترى أن اللغةَ نتاجُ تفاعلِ العواملِ الفطريةِ مع العواملِ البيئية، والتي تعد هنا الوظيفة أو المهنة المرادة؛ مما يجعلُ تعليمَ اللغةِ يركزُ على تلك التفاعلية في جميع مكوناتِ برنامجِ تعليمِ اللغة، خاصةً في طريقةِ التدريس والأنشطةِ التعليمية.(خالد عرفان، ٢٠١٢، ص٧٠) كما يمكن أيضا تبني نظرية الجشتالط التي تهتم بالإدراكِ الكلي ثم إدراك التفاصيل؛ حيث يتم تقديمُ اللغةِ من خلال تفاعلاتٍ مهنيةٍ بشكلٍ كلي، ثم يكتسبُ المتعلمُ القواعدَ المختلفةَ من خلالِها. وكذلك نظرية التعلم الاجتماعي التي يتم من خلالِها تعليمُ اللغةِ في مجموعات، يمكن تطبيقها مع أصحابِ المهنِ الراغبين في تعلمِ اللغةِ للقيام بالمهامِ المختلفةِ في مهنِهم.

- مفهومُ اللغةِ من منظورِ مدخلِ تعليمِ اللغةِ لأغراضٍ خاصة له معانٍ عدة؛ حيث يوجد مفاهيمٌ عدة للغةِ بناءً على زاويةِ تناولِها، وتعدد المهن والوظائف، وكل مفهومٍ ينعكسُ عل جميعِ إجراءات تعليمِ وتعلمِ اللغة.
- تحديدُ الغرضِ المراد: فكلُ غرضٍ أو مهنةٍ له عناصرُه ومصطلحاتُه وسياقاتُه اللغوية، وتحديد الغرض يساعد على تحديدِ الحاجاتِ اللغوية، والمحتوياتِ اللغويةِ التي ستقدمُ للدارسين.
- تحديدُ الحاجاتِ اللغوية : لا يمكنُ تقديم كلِ جوانبِ اللغةِ للدارسين من خلال برنامجٍ واحد، كما أن الدرسين قد يكون لديهم خلفيةٌ لغويةٌ جيدة؛ وعليه يجب أن نشخصَ الوضعَ الراهنَ للدارسين ونحدد ما الذي يجبُ أن يكونوا على دراية به من الجوانب اللغوية؟ وماذا لديهم منه؟ وماذا ينقصهم؟ ومن ثم يُبنى البرنامجُ في ضوءِ ما يحتاجون إليه فقط.
- بناءُ البرنامج: ينعكسُ هذا المدخل على جميعِ مكوناتِ البرنامج الذي يُبنى في ضوئِه، بدءًا من الأهداف، وانتهاءً بالتقويم، ومرورًا بالمحتوى، والأنشطة، والوسائل، وطرائق التدريس، فهو يختلفُ تماماً في فلسفتهِ وأهدافِه عن البرامجِ التعليميةِ الأخرى.

فالأهدافُ ترتبطُ باللغةِ والغرضِ معا، والمحتوى لغوي يرتبطُ بالغرضِ المراد، والأنشطةُ مشتقةٌ من الغرضِ أو المهنةِ المرادة، وطرائقُ التدريسِ أكثر مناسبةً للكبار،

كاستخدام التقنيات والنماذج والدراما والتعليم الإليكتروني...، والتقويمُ مرتبطٌ بمحتوى الغرضِ الذي نتعلمُ اللغةَ من أجلِه.

٥- مميزاتُ وعيوب مدخلِ تعليم اللغةِ لأغراضٍ خاصة:

يتميز هذا المدخل في كونه أكثرَ المداخلِ الوظيفيةِ مراعاةً لحاجاتِ المتعلمين المهنية ؛ حيث يفَصِّلُ تعليمَ اللغة بناءً على الغرضِ من تعليمِها وتعلمِها، كما أنه يتسمُ بمراعاةِ الفروقِ الفردية بين المتعلمين، ومناسبته لجميعِ التخصصاتِ والجماعاتِ التي ترغب في تعلمِ اللغة، مع تميزه بالربطِ بين تعليم اللغةِ وحاجاتِ المتعلمين، مع المرونةِ في تعليمِ وتعلمِ اللغة، وجعلَ المحتوى اللغوي أكثر واقعية.

ويمكن أن نحددَ عيوبَ هذا المدخلِ في كونه يحتاجُ إلى معلمٍ موسوعي على دراية بالمهن والوظائف المختلفة ومصطلحاتها ومفرداتها، أو يحتاجُ إلى عددٍ كبيرٍ من المعلمين، أعدوا وفق الوظائف والمهن المختلفة، كما أنه يحتاجُ إلى إعدادِ كمٍ هائلٍ من البرامج يقابل هذا التنوع في المهن والوظائف، كما أن الجمهورَ المستهدفَ له طابعٌ خاصٌ في سماتِه ونظامِ تعليمه وتعلمه؛ مما يضع العديدَ من الصعابِ أمامَ المعلمِ ومعدِ البرامج، مع الحاجةِ إلى إدارةٍ نشطةٍ قادرةٍ على التنسيقِ بين البرامجِ اللغويةِ المختلفةِ وتنظيمها، كما أن هناك حاجةً إلى إمكانياتٍ ماديةٍ كبيرةٍ للتنفيذِ والمتابعةِ والتقويم.

رابعا: المدخل الاتصالي

Communicative Approach

١ - مفهومُ المدخلِ الاتصالي:

لغةً: كلمة اتصال هي: العمليةُ التي يتم من خلالها انتقالُ المعرفةِ من شخصٍ لآخر حتى تصبح مشاعةً بينهما؛ مما يترتبُ عليه تحقيقُ التفاهم بينهما» (رشدي طعيمة، ١٩٨٩،ص١٣)

واصطلاحاً: تصورٌ عقلي ينظرُ إلى اللغةِ على أنها عمليةُ اتصالٍ هادفةٍ، تتضمنُ مرسلاً ومستقبلاً ورسالةً وقناةَ اتصال، سوء أكان الاتصالُ اجتماعياً أم وظيفيا.

٢- نشأةُ المدخلِ الاتصالي:

ظهرَ هذا المدخلُ عام ١٩٤٠؛ حيث بدأ الاهتمامُ بالطالبِ، فجعل الطالبَ محورَ التعلم، كي يكتسبَ المهاراتِ اللغويةِ اللازمةِ؛ لتحقيقِ تواصلٍ فعالٍ مع من حوله في مختلفِ المواقف..(ألفا سروري:٢٠١٤،ص ١٩)

وينظرُ هذا المدخلُ إلى اللغةِ من منظورِ المنظومةِ الاتصاليةِ المتكاملة، التي تتضمن؛ مرسلاً، ومستقبلاً، ورسالةً، وقناةَ اتصال، ويتم نقلُ اللغةِ بين طرفي عملية الاتصالِ بهدفِ توصيلِ ما يريده كلُ طرفٍ للآخر؛ حيث اعتمدَ ونظرَ هذا المدخل إلى اللغةِ على أنها أداةُ اتصالٍ بين أفرادِ المجتمع، وتتأثرُ الرسالةُ اللغويةُ في ضوءِ هذا المدخلِ بعدة أمور؛ مثل طبيعة كل من المرسل، والمستقبل، والرسالة، وقناة الاتصال، ومدى مناسبة الرسالة لجميع الأطراف، وكلما كانت عمليةُ الاتصالِ ناجحةً كلما كانت اللغةُ ناجحةً في تحقيقِ أهدافِ تعلمها واستخدامها، والأخذ بهذا المدخل يجعلُ مناهجَ تعليمِ اللغةِ وطرائقَ تعليمِها وتعلمِها تنحى طريقا ما، يتناسب في إجراءاته ومكوناته مع طبيعةِ هذا المدخل، وطبيعةِ منظومةِ الاتصال. (خالد عرفان: ١٤٣٦هـ، ص٧٥)

٣- الأسسُ والمبادئُ العامةُ للمدخلِ الاتصالي:

يقومُ على الأسسِ والمبادئ التالية:

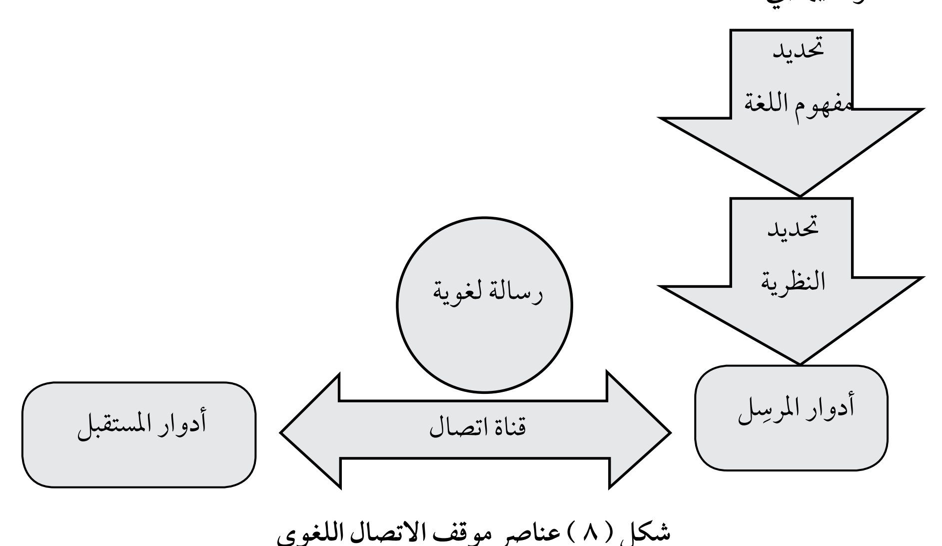
- تعليمُ اللغةِ له فلسفةٌ يقومُ عليها ، وتُعَدُّ الفلسفةُ الإسلاميةُ أهمَها ؛ حيث تنادي بالتواصلِ والتعارفِ بين الناس، ولن يتمَ ذلك إلا من خلالِ اللغة، قال تعالى: ((يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا • إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ • إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ)) (الحجرات، آية ١٣)
- تبني نظرياتٍ لغويةٍ ونفسيةٍ مناسبة، وقد سبقَ عرضُ النظرياتِ المختلفةِ التي تقومُ عليها المداخلُ الوظيفية، وكثيرٌ منها يمكنُ أن يتبناه هذا المدخل؛ وأهمُها نظريةُ الاتصال.
- اللغةُ عمليةُ اتصالٍ فعال، ويتمُ تحقيقُ الاتصالِ الفعالِ من خلالِ تمكن الشخصِ من الكفاءةِ الاتصاليةِ التي تقومُ على (الكفاءةُ النحويةُ Grammatical Competency- كفاءةُ الخطابِDiscourse Competency -الكفاءةُ اللغويةُ الاجتماعية Sociolinguistic Competency - الكفاءةُ الاستراتيجية Strategic Competency) فاللغةُ من منظورِ هذا المدخلِ قواعدٌ لغويةٌ تُراعَى في استخدامِ اللغة، وسياقاتٌ خطابية؛ وتراكيبٌ، وجملٌ، وعباراتٌ، وموقفٌ اجتماعي يحتاجُ من يفهمه، واستخدامٌ للاستراتيجيات المناسبةِ له، من أجل تحقيق تواصلٍ فعال. (عبد العزيز العصيلي: ١٩٩٩، ص١١٦)
- يتمُ تعليمُ اللغةِ من خلالِ ما يسمى بأنشطةِ الاتصالِ اللغوي ، وأهمها: أنشطةُ الاتصالِ الاجتماعي. Social Communicative Activates أنشطةُ الاتصالِ الوظيفي، Functional Communicative Activates ويجبُ أن تكونَ مشابهةً للبيئةِ الحقيقيةِ قدرَ الإمكان. (محمد شعباني، ٢٠١٦، ص٣)
- مهاراتُ اللغةِ غايةٌ يجبُ أن نهتمَ بها جميعا (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة) إضافةً إلى الإنتاج اللغوي -خاصة الابداعي، والوظيفي- وكذلك الطلاقة اللغوية، والعمل على تشجيعِ الاتصالِ بأي درجة كانت؛ فيرى «ولكنز» أن الهدفَ من المدخلِ الاتصالي هو تمكينُ الدارسِ من أن يبدعَ، ويكوِّن تعبيرًا

شفهيًّا أو كتابيًّا مقبولاً اجتماعيًّا (علي مندور وآخرون: ٢٠١٠، ص٣٩٧)(ألفا سروري:٢٠١٤ ،ص ١٩)

- الكفاءةُ التواصليةُ من الأمورِ الضروريةِ في تعليم اللغة: إن حرصَ هذا المدخل لإكسابِ الدارسين الكفاءةَ التواصليةَ يقلل من المواقفِ المصطنعة، ويحاولُ الإكثارَ من المواقفِ الطبيعيةِ للتواصل، ويسمحُ للمتعلمين بالخطأ؛ كي يشجعَهم على التعلم، مع اعتمادِ التقويمِ على لغةِ الحياةِ الحقيقية. (محمد شعباني:٢٠١٦،ص ٢٨)
- التواصلُ له طرقٌ متعددةٌ، يمكنُ استخدامُها؛ هي(الطريقة الإيحائية Suggestopedia – الطريقة الصامتة The silent way– تعليم اللغة من خلال المجتمع Community language learning – الممارسة الشفوية المرجأة Delayed oral practice – الاستجابة الحركية الكلية Total physical response (رشدي طعيمة، محمود الناقة: ١٩٨٨، ص٢٥، ٣٠)

٤ – التدريسُ في ضوءِ المدخلِ الاتصالي:

الموقفُ التعليمي أو التدريسي في ظلِ المدخلِ الاتصالي موقفٌ اتصالي لغوي، تتمثلُ عناصرُه فيما يلي:



شكل (٨) عناصر موقف الاتصال اللغوي

من خلالِ الشكلِ السابقِ نستطيعُ أن نحددَ تطبيقاتِ المدخل الاتصالي في تعليمِ وتعلمِ اللغة على النحو التالي:

- مفهومُ اللغةِ هو مفهومٌ اتصالي: فعلينا أن نحددَه وننطلق منه؛ كي يكون موجهاً لنا في جميعِ خطواتِ تعليمِ اللغة.
- تبني نظريةِ الاتصال بعناصرِها مناسبٌ لترجمةِ مفهومِ المدخلِ إلى إجراءاتٍ عملية، إضافةً إلى نظرياتٍ لغوية، منها: النظريةُ التفاعليةInteractional Theory ، ونظريةُ النموذجِ الموجه لـ كراشن (The Monitor Model)،وهما نظريتان لغويتان، وهناك نظريةُ التعلمِ الاجتماعي لبندورا، وهي نظريةٌ نفسية؛ حيث تراعى عند بناءِ مواقفِ التعلمِ اللغوي ما يلي:

أ – المرسلُ: ينبغي أن يكون متمكنًا من مهاراتِ اللغة، والمهاراتِ الفكريةِ التي تساعده في تنظيمِ أفكارِه، مستخدمًا لغة الجسد في التعبيرِ الشفهي، قادرًا على عرضِ الأفكار، ومتسلسلاً في عرضِه بلغةٍ وبطريقةٍ مناسبة، مؤمنًا بفكرته، وإلا فلن يكون قادرًا على إيصال رسالته للمستمع أو القارئ، لديه استعدادٌ لاستقبالِ الردِ والتعاملِ معه برويةٍ، حتى لو كان هذا الردُ لا يتفقُ مع توجهاتِه ومعتقداتِه.

ب– المستقبلُ: يتمتعُ بمهاراتِ الاستماعِ والقراءةِ اللازمةِ لاستقبالِ الرسالةِ اللغوية، وفكِ رموزِها، وتتبعِ أفكارِها، والتواصلِ مع المتحدثِ أو الكاتبِ فكريًّا ووجدانيًّا، ويتمتعُ بمهاراتِ الفهمِ، والتحليلِ، والنقد، وأن يكونَ متفاعلاً معها، قادرًا على تقديم الرد اللغوي الشفهي أو الكتابي بشكلٍ مقنع.

جـ–الرسالةُ اللغوية: ينبغي أن تكونَ هادفةً ومصاغةً لغويًّا بشكلٍ صحيح، محددةَ الموضوع، واضحةَ الأفكار، منظمةً شاملةً لكل عناصرِ الرسالة اللغوية من حيث (الشكل، والمضمون، والمقدمة، والعرض، والخاتمة)، وأن تكون مناسبةً للمخاطبِ في مضمونِها ولفظِها، وألا تكون طويلةً مملة، ولا قصيرةً مخلة، واضحةً بشكلٍ تامٍ للمستقبل.

د- قناةُ الاتصال: ينبغي اختيارُ قناةِ الاتصالِ المناسبةِ لنوعِ الرسالةِ (سمعية أم بصرية أم سمعية بصرية)، وان تكون سهلةَ الاستخدامِ، مدعمةً بالتقنياتِ والوسائلِ التوضيحية، والمواقفِ الحقيقية، يمكن استخدامُها من قبلِ الطرفين، ويمكن أن تعمل في اتجاهين في وقت واحد.

إن كل ما سبق يجعل التعلمَ مجموعةً من المواقفِ ، وليس دروسًا، يتعلم الدارسون اللغةَ من خلالِها؛ بحيث تُعَدُّ وتُوظفُ بشكلٍ متتابعٍ وهادف، فلم تعد اللغةُ دروسًا تقدم وتحفظ؛ بل مواقف تبنى وتُنفذُ لغويا في شكلٍ تواصلي، متضمنة على عناصرِ الاتصالِ التي سبق ذكرها.

٥- مميزاتُ وعيوب المدخلِ الاتصالي:

يتميز المدخل الاتصالي بعدةِ مميزاتٍ؛ تتمثل في كونه عني بالطبيعةِ الاتصاليةِ للغة، كما أنه نظرَ إلى اللغةِ على أنها نظامٌ متكاملٌ، تتفاعلُ فيه مجموعةٌ من العناصرِ (المرسل، والمستقبل والرسالة، وقناة الاتصال)، كما أنه عُني بالعواملِ المحيطةِ المتصلةِ بعمليةِ الاتصالِ اللغوي؛ كخصائصِ المرسلِ والمستقبلِ والرسالة، كما اهتم -كغيرة من المداخل الوظيفية- بالجانبِ الوظيفي للغة، وربطِ اللغةِ بالحياة.

ويعابُ على هذا المدخل أنه يتسمُ بالعموميةِ، وأنه ذو طابعٍ إعلامي؛ مما يجعلُ تحديدَ المحتوى اللغوي وأبعادِه أمراً صعباً، كما أنه يصعبُ في ضوئِه أن نحددَ دورَ كلِ علمٍ من العلومِ اللغوية، ولم يوضحْ بدقةٍ كيفيةَ اختيارِ المحتوى اللغوي، ويحتاجُ إلى معلمٍ يتسمُ بالكفاءةِ العالية، وتقويمٍ متنوعٍ معاصرٍ، وقد يجدُ الطالبُ نفسَه تائهاً في وسطِ برامجِ التعليمِ والتعلمِ اللغوي؛ نظراً لعدم اهتمامِها بالمتعلمِ، وحاجاتِه، وخصائصِه، والفروقِ الفرديةِ بين المتعلمين.

خامساً: مدخلُ المهمَّاتِ التعليمية

(Mission-based learning Approach (MBL

١ - تعريفُ مدخلِ المهمّاتِ التعليمية:

لغةً: المهامُ جمعُ مهمة، والمهمةُ اختصاصاتٌ ومسئوليّات، وهي ما يجبُ على المرءِ القيامُ به من الأعمالِ المسئول عنها. (معجم المعاني)

اصطلاحاً: تصورٌ عقلي يرى أن اللغةَ مجموعةٌ من المهامِ، يقوم بها الطالب بشكلٍ فردي، أو زوجي، أو جماعي؛ ولتحقيقِ اهدافِ التعلم، أو نشاط يُطلبُ من المتعلمين القيام به؛ للوصول إلى نتائج تعليمية من خلال بعضِ العمليات التي تسمح للمعلم بضبطِ وتنظيمِ الموقفِ التعليمي.

٢ - نشأةُ مدخلِ المهامِ التعليمية:

أُجريتْ في الفترةِ من ١٩٦٠ إلى ١٩٨٠ العديدُ من البحوثِ على استخدام مدخلِ المهام، ثم استخدمَ من عام ١٩٨٠ على نطاقٍ واسع، بدلاً من الطريقةِ التي كانت سائدةً، والتي تسمى بالطريقةِ التقليدية (PPP) وهي تعني العرض Presentation - الممارسة Practice المنتج Nunan: 2013) Production)

٣ - الأسسُ والمبادئُ العامةُ التي يقومُ عليها مدخلُ المهام:

يمكن أن نحددَ الأسسَ والمبادئ التي يقوم عليها مدخلُ المهامِ فيما يلي:

- اللغةُ مَهمَّةٌ يقومُ بها الدارسون، ومن داخلِها يتمُ تعلمُ اللغةِ بعناصرِها، فالمهمةُ هي الأساسُ في موقفِ التعليم والتعلم.
- وجودُ فلسفةٍ يقومُ عليها؛ وتُعَدُّ الفلسفةُ الإسلاميةُ أساساً لهذا المدخل، شأنه شأن المداخلِ الوظيفيةِ الأخرى، حيث ترى أن لكلِ إنسانٍ مجموعةً من المهامِ المسئول عنها في كلِ مرحلةٍ من مراحلِ حياته.
- وجودُ نظرياتٍ لغويةٍ ونفسيةٍ يمكنُ لهذا المدخلِ أن يستعينَ بها في ترجمتِه لإجراءاتٍ عملية؛ حيث تعد نظريةُ القواعدِ العامةِ لتشومسكي Theory Universal Grammar والنظرية العقلية Mentalistic Theory لجون لوك

من أكثر النظرياتِ اللغويةِ مناسبةً لهذا المدخل.(انظر النظريات اللغوية) كما تعد نظريةُ التعلمِ الاجتماعي باستراتيجياتِها المختلفة مناسبة أيضا لهذا المدخل؛ بحيث تترجمُ هذه النظرياتُ المدخلَ في صورةِ استراتيجياتٍ تدريسية.

- اللغةُ تُقدَّمُ في شكلِ مجموعةٍ من المهام، قد تكون هذه المهمة يومًا، أو أسبوعًا، أو شهرًا، أو عامًا دراسيًّا كاملاً، بشكل فردي أو جماعي، ومن خلالِ هذه المهمةِ يتمُ القيامُ بالأنشطةِ اللغويةِ المختلفة، وبانتهاءِ المهمةِ يتمُ تحقيقُ الأهدافِ التعليمية، وقد تكونُ هذه المهمةُ زيارةً للطبيب، أو حواراً مع سائقِ تاكسي.. أو أي شيء آخر، المهم أن تكونَ المهمةُ مناسبةً للدارسين من جميعِ الأبعاد.
- دورُ المعلمِ في المهامِ يكون وسيطًا بين الطالبِ والنمو اللغوي، ويسهمُ في فاعليةِ وكفاءةِ مدخلِ المهامِ في تعليمِ اللغة، ويكون مفتاحاً لتنفيذِ المهام، ويقودُ التجديدَ في لغةِ الدارسين، ويكون باحثًا عن النشاط الذي يسهمُ في نمو الدارسين لغويا. (Van& Branden: 2016)

٤- كيفية التدريس في ضوء مدخل المهام:

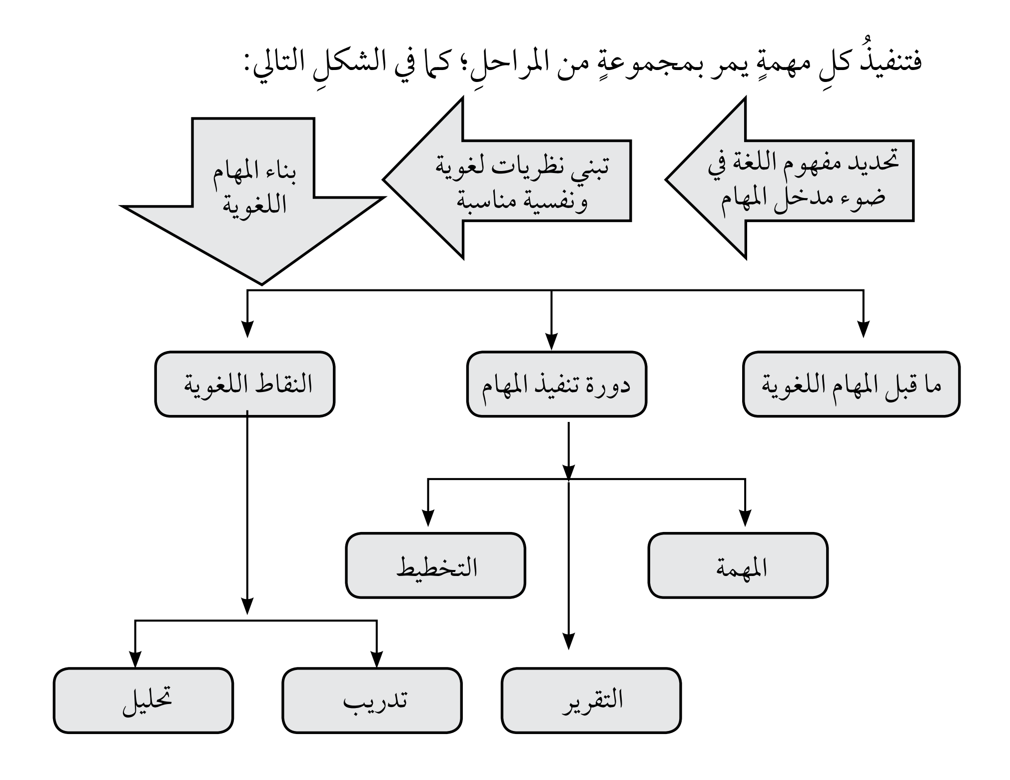
يمكن توضيحُ ذلك في الجدول التالي: (Meiramova:2015)

ما قبل المهمة Pre-Task
المعلمُ: يقومُ بـ: -عمل جلساتِ عصفٍ ذهني؛ لجذب انتباهِ الطلابِ وتحفيزِهم. - توفير عناوين للمهامِ تكون مرتبطةً بالمضمون. - دعوة الدارسين للقيامِ بالمهامِ بعد مشاهدتِهم لكيفيةِ عملِ المهام. الدارسُ: يسمعُ تسجيلاتٍ صوتيةً لأناسٍ عملوا المهمةَ نفسَها ، أو يقرأ قطعةً مكتوبةً توضحُ له المهمةَ وعملَها.

دورة المهمة Task cycle		
المهمة Task	التخطيط Planning	التقرير Report
دور الطالب: القيام بالمهمة في شكل ثنائيات أو جماعات، والمجموعات يتم اختيارها على المواضيع الخاصة بموضوعات اللغة، استخدام الوسائط، بشرط أن تكون تعليماتها واضحة ودقيقة؛ كي يتمكنوا من تحويل اللغة من منتج إلى عملية. المعلم: مساعد وداعم، ومزود لهم بمواد التعلم.	دور الطالب: يخطط ليخبروا زملاءهم عما اكتشفوه من جوانب لغوية وكيفية توصلهم إليها. المعلم: داعم وناصح.	دور الطالب: يقدم تقريرًا، إما أن يكون صوتيًّا أو مكتوبًا في شكل مناقشات أو مقارنات، وخلال هذه المرحلة يمكنهم أن يطوروا ما تم تعلمه من جوانب لغوية. المعلم: مراقب فقط

الجوانبُ اللغوية Language Focus	
التحليل Analysis	التدريب Practice
دورُ الدارسين: - يفحصون، يحللون، يناقشون النقاط الأساسية في موضوع التعلم، مع التركيز على الجوانب المهمة. - يقومون بنشاطات لتطوير الوعي من أجل تحديد وتحليل جوانب لغوية معينة- كالمهارات- من أجل ترسيخ ما تم تعلمه، - يعرضون المهمة للتدريب مرة أخرى. المعلم: -مركز مرجعي لجوانب اللغة المتعلمة، يعرض ما توصل إليه الطلاب في المجموعات على الفصل كله. -يعرض بعض الجوانب اللغوية التي فشل الدارسون في تعلمها أثناء المهمة.	دور المعلم: - يمكن أن يجعل المهمة التدريبية تحتوى على تدريبات لغوية معينة يقوم بها الطلاب من خلالها، ويمكن أن يضع نشاطًا تدريبيًّا قبل التحليل اللغوي أو بعده ؛ حيث تمنح الدارسين الثقة بالنفس. دور الدارس: -يتدرب على الجوانب اللغوية التي اكتسبها في المهمة الأساسية سواء في ثنائيات أو مجموعات صغيرة. -يتدرب على بعض الجوانب التي تضمنتها المهمة في وقت تنفيذ المهمة أو اثناء مرحلة التقرير، ويمكن أن يعمل خلالها فرديا. -يمكن أن يطوروا مهارات الملاحظة من خلال كتابة جمل وملاحظات مفيدة، أو يعدلوا نصا يعطى لهم، وهذا يجعلهم قادرين على القيام بالأنشطة الأخرى، خاصة المهارات التصحيحية.

فتنفيذُ كلِ مهمةٍ يمر بمجموعةٍ من المراحلِ؛ كما في الشكلِ التالي:



شكل (٩) تطبيقات مدخل المهام في تعليم اللغة

٥- مميزاتُ وعيوب مدخلِ المهام:

يتميزُ مدخلُ المهامِ في كونه يسهمُ في تحسينِ عملياتِ الفهم، والدافعيةِ، واكتسابِ المفاهيم، وزيادةِ الانتباه، وتحسينِ مهاراتِ التفكير، وإتاحةِ الفرصِ للممارسةِ النشطة، واكتشافِ المعلوماتِ ذاتيًّا، وتوفيرِ تغذيةٍ مرتجعةٍ، وإثراءِ التعلم، وأنواعٍ مختلفةٍ من التقويم..

ويعاب عليه أنه يحتاجُ إلى معلمٍ يتمتعُ بمهاراتٍ عاليةٍ في اللغةِ والتدريس، ويتطلبُ طرقَ تدريسٍ تحتاجُ إلى وقتٍ لتنفيذِها، ويحتاجُ إلى أنشطةِ تعليمٍ وتعلمٍ كثيرةٍ ومتنوعةٍ قد تستغرقُ وقتاً أطول من الوقتِ المتاحِ للتدريس، ويحتاجُ إلى تقويمٍ متنوعٍ معاصرٍ، يتسمُ بالواقعيةِ والأصالة ليس لدى المعلمين مهاراتُ استخدامِه.

تعليقٌ وإفادة:

يتضحُ من العرضِ السابقِ للمداخلِ الوظيفيةِ ما يلي:

١- أن كلَ مدخلٍ وظيفي يعكسُ مرحلةً من مراحلِ تطورِ الوظيفية؛ من الوظيفية العامة إلى وظيفية المهام.

٢- أن هذه المداخلَ مترابطةٌ ومتداخلة، ويمكنُ أن يتضمنَ أحدُها مدخلاً آخر أو أكثر، فمثلاً المدخل البرجماتي؛ يمكن أن يتضمنَ على الوظيفيةِ، والمهامِ ، والمهارات.... وهكذا.

٣- لا يوجدَ مدخلٌ أفضل من آخر، وإنما يتوقفُ التفضيلُ على أساسِ ما نريدُه من تعليمِ اللغةِ من غاياتٍ وأهدافٍ وجمهورٍ مستهدف؛ ومن ثم يتمُ اختيارُ المدخلِ المناسب.

٤- أن هذه المداخلَ تنطلقُ من فلسفةٍ عامة، وتستندُ إلى نظرياتٍ لغويةٍ ونفسية؛ كي تترجمَ في صورةِ استراتيجياتٍ تدريسية؛ فعلى سبيلِ المثال؛ تبني النظريةِ الوظيفية؛ يعني استخدام الطريقة الوظيفية، وتبني نظرية التعلم الاجتماعي؛ يعني استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني. وهكذا.

٥- أن كلَ مدخلٍ يمكنُ أن يتبنى أكثرَ من نظريةٍ لغويةٍ ونفسية؛ لأن كثرةَ النظرياتِ لا يعني تعارضَها، وإنما تكاملُها في تقديمِ نظرةٍ كليةٍ للغة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

آزاد، محمد أبو الكلام.(١٩٩٨م). تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، بناء وحدات دراسية لطلاب تخصص العقيدة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية.

إسلام، عزمي.(١٩٨٠م). اتجاهات الفلسفة المعاصرة. ط١، الكويت: دار وكالة المطبوعات.

إسماعيل، علي إبراهيم. (٢٠٠٣م). فعّالية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الوظيفية بمساعدة الحاسوب واتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحوها. دكتوراه غير منشورة، مركز البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

أولمان، ستيفن.(١٩٦٢م) . دور الكلمة في اللغة. ترجمة : كمال بشر، القاهرة: مكتبة الشباب.

بن جعفر، محمد نجيب.(٢٠١٠). تعليم اللغة العربية لأغراض دينية. ماليزيا، جامعة العلوم الإسلامية، كلية دراسات اللغات الرئيسة، متاح على (www.Researchgate.net)

البنا، نعمة إبراهيم. (٢٠١١ م). تصميم وحدات دراسية لتعليم العربية لأغراض تجارية، ماليزيا. الجامعة الإسلامية، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، ع ١، ص ٨٥ .

التنقاري، صالح محجوب.(٢٠٠٨م). اللغة العربية لأغراض خاصة اتجاهات جديدة وتحديات. الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا. متاح على .(Irep.iium.edu.my

الجبوري، عارف حاتم والنجار، أسعد محمد.(٢٠١٧). تحليل محتوى كتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس الأدبي في ضوء المدخل الوظيفي. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، العراق، جامعة بابل، ع ٣١

جرين، جودث. (١٩٩٠م).التفكير واللغة. ترجمة: عبد الرحمن عبد العزيز العبدان، الرياض: عالم الكتب.

حسان، تمام. (١٩٩٨م). اللغة العربية، معناها ومبناها. ط٣، القاهرة: عالم الكتب.

سروري، ألفا.(٢٠١٤م). فعالية استخدام المدخل الاتصالي في تدريس القواعد النحوية بمدرسة السعادتين المتوسطة الإسلامية ديفوك، جاكرتا. جامعة شريف هداية الإسلامية الحكومية، كلية التربية والتعليم. متاحة على: repository.uinjkt.ac

السليتي، فراس ، ومقدادي، فؤاد.(٢٠١٢م). أثر برنامج تعليمي قائم على المدخل الوظيفي في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن. مجلة جامعة النجاح، الأردن، مج٢٦.

السليطي، ظبية سعيد.(١٩٩٤). النحو الوظيفي المقترح لمنهج اللغة العربية في المرحلة الإعدادية بدولة قطر. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة قطر.

السيد، أسامة زكي.(٢٠١٧م). المرجع في تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة. الرياض: مركز الملك عبد بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

شعباني، محمد زكي. (٢٠١٦م). تطوير كتاب تعليم اللغة العربية في ضوء المدخل الاتصالي بمدرسة الرحمة المتوسطة مالانج، اندونيسيا، جاكرتا. جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، مالانج، كلية الدراسات العليا، ماجستير، متاحة على http://etheses.uin-malang.ac.id

صديق، عبد الوهاب.(٢٠١٠م). النظرية اللسانية الوظيفية وقضايا اللغة العربية في الجامعة المغربية، نحو منظور ابستمولوجي تقويمي. طنطان المغرب.

صليبا، جميل.(١٩٨٢). المعجم الفلسفي. ج١، بيروت: دار الكتاب اللبناني.

الصمادى، عقلة محمود والعبد الحق، فواز محمد.(١٩٩٦م). نظريات تعلم اللغة وطرق اكتسابها، تضمينات لتعلم اللغة العربية وتعليمها. المنظمة العربية للعلوم والثقافة ،ع١.

طعيمة، رشدي أحمد.(١٩٨٩). تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه. المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة: إيسسكو.

طعيمة، رشدي والناقة ، محمود.(١٩٨٨). تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات. المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.

عبد الحميد، أماني حلمى. (٢٠١١م). فاعلية برنامج قائم على المدخل البرجماتى فى تحسن الكفاءة اللغوية الاتصالية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي. المجلة التربوية، مصر، جامعة سوهاج، ع ٣٠.

عبد الحميد، جابر. (١٩٩٩م). سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم. القاهرة: دار النهضة العربية.

عبد الله، مرفت جمعه. (٢٠١٢م). برنامج إثرائي مقترح لتعليم اللغة العربية لأغراض خاصة للدارسين الناطقين بلغات أخرى المبعوثين للأزهر الشريف في ضوء احتياجاتهم الدراسية. رسالة ماجستير غي منشورة، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية.

عثمان، خلف الديب. (٢٠٠٣م). فاعلية استخدام بعض المداخل التكاملية الوظيفية في تعليم اللغة العربية على بعض مهارات القراءة والكتابة لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

عرفان، خالد محمود.(٢٠١٢م). الاتجاهات المعاصرة لتعليم وتعلم اللغة بين نظريات تفسيرها ومداخل تعليمها في البحوث والدراسات التربوية. مجلة العلوم التربوية، الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ع ٢.

العصيلي، عبد العزيز.(١٩٩٩م).النظريات اللغوية والنفسية، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، متاح على: (www.Academia.edu/26388570)

عوض، أحمد عبده. (٢٠٠٠م). مداخل تعليم اللغة العربية، السعودية، جامعة أم القرى- كلية التربية بمكة المكرمة.

عيسى، شادي مجلي. (٢٠١٥م). تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة (إعلامية). الرياض: الألوكة.

اللقاني، أحمد حسين والجمل، علي أحمد.(٢٠١٣م). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. ط٣٢، القاهرة: عالم الكتب.

محمد، سعد محمد. (٢٠٠٢م). علم الدلالة. القاهرة : مكتبة زهراء الشمس.

مختار، أحمد. (١٩٩٨م). علم الدلالة. القاهرة: عالم الكتب.

مدكور، علي أحمد ، وطعيمة، رشدي أحمد ، وإيمان أحمد هريدي.(٢٠١٠م). المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. القاهرة: دار الفكر العربي.

مصطفى، هيثم محمد. (٢٠١٤م). ملامح من النظرية الوظيفية(التواصلية) عند ابن جني في كتابه الخصائص. الموصل، مجلة كلية العلوم الإسلامية، مج٨، ع ١٥/ ٢ www.researchgate.net/pulication/27802685).)

المهرج، علي عبد الهادي. (٢٠٠٨م). الفلسفة البرجماتية، أصولها ومبادئها. ط١، بيروت: دار الكتب العلمية.

ناصر، إبراهيم.(٢٠٠٤م). فلسفات التربية. ط١، الأردن، عمان: دار الشروق.

هاشم، نجمية بنت. (٢٠٠٩م). تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، دروس في مجال الاقتصاد. ماليزيا، الجامعة الإسلامية، كلية علوم الوحي والعلوم الإنسانية.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Emilia, F,(1990). Literacy Development Psychogenesis,(ed) . Yatta Goodman , How Children Construct Literacy. International Reading Association Inc.

Mclead , B,& Mclaughin , B,(1990). Restructuring or automatically ? Reading in A second Language Learning , W.D. , dat.no, 36,pp 1-9.

Meiramova, S, (2015). Applying the Task-Based Approach to Teaching Language in English as A Foreign Language Classes.KaZakhstan, Gumilyov, Eurasian National University

Nordquist, R, (2010), Pragmatics.www.grammer.com/od/pq/g/Pragmatics.

Nunan, D, (2004). Task-Based Language Teaching. Cambridge, Cambridge University Press.

Patricia, M. , et al (1995). Subject L earning In the Primary Curriculum Issue In English. Science and Mathematics, London , Biddles Ltd .

Patricia, A.(1996). Making it Happen Interaction in the Second Language Classroom From Theory to Practice.New York, Longman.

Sandra L. M, & Nancy , H, (1998). Sociolinguistics And Language Teaching . (U.K.) Cambridge University Press

Van, K, & Branden, (2016). The Role of Teachers in Task-Based Language Education. Cambridge University Press, Annual Review of Applied Linguistics, 36, pp.164-181.

Elena, B, Timothy R, & Jorge A, (2014). Language for Specific Purposes in the Digital Era. Springer.

Mahmoud, A, (2003).The Relative Effectiveness of Pragmatic Approach on Improving The Comprehension and Translation Skills of Students in the Advanced-Level Program at Private School in Amman. Unpublished Thesis Ph. D, Amman Arab University Jordan.

Sara H. J. Vitalet (2009). Towards Pragmatic Competence in Communicative Teaching: *The Question of Experience VS***.** Instruction in the Lts Classroom, Louisiana State University for the Degree of Master.

الفصل الخامس
مداخل الإمتاع

تأليف: د. تركي بن علي الزهراني
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
وكيل عمادة تطوير التعليم الجامعي

- **المدخل التفاوضي**
- **المدخل الدرامي**
- **مدخل الطرائف**

مداخل الامتاع

تُعد مداخل الامتاع من المداخل الحديثة في تعليم وتعلم اللغة العربية وعلومها، والتي تواكب متطلبات ومتغيرات هذا العصر، فهذه المداخل تهتم بالمتعلم، وتقوم على عنصر التشويق، وزيادة الدافعية، وجذب الاهتمام والتمتع بالتعلم حتى في أصعب الموضوعات، وأكثرها تعقيداً وجفافاً؛ فهي تخفف من جفاف تلك المواد والموضوعات، وتبعد عن الطلاب الملل الذي قد يُخيّم على أجواء الصف، كما أنها تُجدد نشاطهم، وتزيد من دافعيتهم للتعلم، وتعمل على بقاء أثر المعلومة، بالإضافة إلى أنها تريح النفس، وتزيل الاضطراب النفسي، وتنمي مهارات التفكير والتواصل اللغوي، وتُنمّي التحصيل والاتجاه نحو المادة.

ومن أشهر هذه المداخل: (المدخل التفاوضي، والمدخل الدرامي، ومدخل الطرائف) وسيتم إبراز الحديث مفصلاً عن كل مدخل من هذه المداخل من حيث المفهوم، والنشأة، والأسس التي يعتمد عليها، والخصائص، وكيفية التدريس في ضوئها، ومحاسنها ومساوئها.

أولاً: المدخل التفاوضي:

١- تعريف المدخل التفاوضي:

يعرف عبد الفتاح (٢٠٠٦م) المدخل التفاوضي بأنه: «إجراءات تدريسية منظمة تقوم على البحث، والجدال، والحوار بين الطلاب والمعلم، وبين الطلاب مع بعضهم؛ بهدف التوصل إلى اتفاق حول اختيار الموضوعات التي يدرسونها، والمهام التي يقومون بها» (ص ١٤٤).

بينما يعرفه الشربيني (٢٠١٠م) بأنه: «صيغة تدريسية تعتمد على تحمل الطالب أشكال تعلمه واتخاذ قرار بشأنها، وتقوم هذه الصيغة على التفاوض بمساعدة المدرس حتى يتوصل الطالب لقرار بشأن تعلمه» (ص٢١٣).

وترى حنان الدسوقي (٢٠١٠م) بأنه: «مجموعة من المسلمات والافتراضات بعضها يصف طبيعة المادة التي ستدرس، والبعض الآخر يتصل بعمليتي تعليمها وتعلمها القائمة على استخدام التفاوض كمدخل يجعل المتعلم محورا للعملية التعليمية فهو الذي يبحث ويجرب ويكتشف حتى يصل إلى النتيجة بنفسه، ويتيح له الفرصة لممارسة عمليات العلم ليكون مواطناً مفكراً يستطيع التعايش مع الآخرين». (ص١٤).

ويمكن تعريف المدخل التفاوضي بأنه: مجموعة من المبادئ والأسس التي تؤكد على التفاعل والاتصال المصمم والمتبادل بين الطلاب ومعلمهم، وبين الطلاب أنفسهم، لتبادل الآراء ووجهات النظر حول ما يتعلمونه، وكيف يتعلمونه، وتقويم تعلمهم.

٢- نشأة المدخل التفاوضي:

التفاوض من أقدم مظاهر السلوك الإنساني الشائعة سواءً كان على مستوى الأفراد أو الجماعات أو المنظمات أو الدول أو التكتلات العالمية السياسية والاقتصادية والعسكرية. فنحن نعيش عصر المفاوضات سواء بين الأفراد أو الشعوب حيث أن كافة جوانب حياتنا هي سلسلة من المواقف التفاوضية. ويستمد التفاوض أهميته من كونه الطريق الوحيد الممكن استخدامه لمعالجة القضايا الخلافية والوصول إلى حل المشكلة المتنازع عليها. فكل فرد مشارك في العملية التفاوضية لديه درجة معينة من السلطة والنفوذ لكنه في الوقت نفسه ليس لديه كل السلطة والنفوذ لإملاء إرادته على الطرف

الآخر، ومن ثم يصبح التفاوض هو الأسلوب الوحيد المتاح لكل الأطراف للوصول إلى حل للمشكلة المتنازع عليها. (عرفة، ٢٠٠٥، ص٥٦).

أما المدخل التفاوضي فارتبط ظهور بظهور النظرية البنائية؛ حيث وجهت البنائية بؤرة الاهتمام إلى العمل اليدوي والاكتشاف كما في نظرية بياجيه للنمو المعرفي، وتوسيع المدارك للكيفية التي يتعلم بها المتعلم المادة وتأسيس ودمج الثقافة الاجتماعية في التعليم، كما أكدته نظرية فيجوتسكي للنمو الثقافي والاجتماعي.

فالبنائية أدخلت مفهوم التفاوض في العملية التعليمية، كنوع من بناء المعرفة الخاصة بكل طالب، وليس الهدف منه الوصول لرأي جماعي، مركزاً على المعرفة المسبقة لدى المتعلم فهو يرتب المعلومات والمفاهيم في بداية كل درس للتعرف على ما لدى الطلاب من معلومات سابقة، ويهتم بإيجابية المتعلم، ويعمل المدخل التفاوضي على إثارة المتعلم وزيادة دافعيته للتعلم، وأن المعنى يبنى ذاتيا بداخل عقل الطالب، ولا يتم نقله من المعلم إلى المتعلم.

كما أكدت البنائية على اجتماعيه المتعلم؛ حيث يشجع المدخل التفاوضي على المناقشات والحوارات بين الطلاب.

ويصف اليميسيز Alimisis (٢٠٠٩م) المتعلم في النظرية البنائية بأنه نشط، حيث يكتسب المعرفة والفهم بنشاط المتعلم ذاته، والمتعلم اجتماعي، حيث يبني المعرفة بشكل جماعي عن طريق الحوار، والتفاوض وليس بشكل فردي، والمتعلم مبدع، حيث إن الفهم يعني الإبداع (ص١٤).

٣- الأسس والمبادئ العامة:

تعتمد مبادئ التدريس في ضوء المدخل التفاوضي على الأسس والأفكار التي تقوم عليها النظرية البنائية، ومن الأسس والمبادئ العامة للنظرية البنائية التي تدعم المدخل التفاوضي ما يلي:

١- التعلم عملية بنائية، نشطة، مستمرة، غرضية التوجيه.

٢- التفاوض الاجتماعي مع الآخرين يساعد في إعادة بناء الفرد لمعرفته. المعرفة السابقة للمتعلم شرط أساس لعملية التعلم ذي المعنى.

٣- البحث عن المواءمة بين المعرفة والواقع؛ لإحداث تكيفات تتواءم مع الضغوط المعرفية على خبرة المتعلم.

٤- طرح أسئلة مفتوحة النهاية.

٥- تشجع مستويات التفكير العليا.

٦- التزام الطلاب بالحوار والمناقشة.

٧- أن تدعم التعلم التعاوني وليس التنافسي. (عبد الله ٢٠١٠م، ص٦)، (عطية ٢٠١٥م، ص٢٨٣).

ويشير بورنيت Burnette (٢٠١٠م) إلى أن من أبرز خصائص المدخل التفاوضي ما يلي:

- أن وظيفة المعرفة وظيفة تكيفية ولهذا افترض المدخل وجود بنى معرفية لدى المتعلم.
- لاتنقل المعرفة بشكل سلبي من طرف المعلم، ولكن تبنى من قبل المتعلم نفسه.
- يتطلب التدريس وفقا للمدخل التفاوضي تنظيم المواقف داخل الفصل وتصميم المهام التعليمية بطريقة من شأنها أن تنمي التفكير لدى المتعلمين.
- للمتعلم دور إيجابي في العملية التعليمية وهو مسئول مسئولية كاملة عن تعلمه.
- المنهج هو عبارة برنامج مهام التعلم والمواد والمصادر، والتي منها يبني المتعلمين معرفتهم.
- يعتمد على التعلم النشط الذي يتطلب قيام المتعلم بناء المعنى.
- تتغير أفكار المتعلمين باتساع دائرة خبراتهم. ٣
- يتأثر تفاعل المعلم مع طلابه داخل حجرة الدراسة بآرائه الخاصة بالتدريس والتعلم. (ص٣-١١).

وتضيف نجلاء النحاس (٢٠١٢م) إلى أن أبرز خصائص المنهج الدراسي في ضوء

المدخل التفاوضي ما يلي:

- تركيز العملية التعليمية على الطلاب
- التركيز على الأهداف التعليمية المتوافقة مع المعايير.
- يتضمن المنهج أنواع تقويم متعددة ومستمرة.
- يرتبط التفاوض بالعالم الواقعي.
- دعم التقنية لعملية تعلم الطلاب والعمل على تحسينها.
- تنوع استراتيجيات التدريس ودعم أنماط التعلم المختلفة.
- دعم علاقة الطلاب بمجتمعهم وتقديم مهام عمل جماعية.
- دعم أدوار المعلم والطلاب (ص٤٥٢-٤٥٧).

٤- كيفية التدريس باستخدام هذا المدخل:

يمكن تطبيق المدخل التفاوضي في العملية التعليمية على ثلاث مراحل رئيسة لكل مرحلة منها إجراءات خاصة وهذه المراحل على النحو الآتي:

١. مرحلة الاندماج (Engagement):

وفيها يدرك المتعلمون الصورة العامة لما سيدرسونه وما هو مطلوب منهم تعلمه والقيام به، ويعني ذلك أن يدرك المتعلم ما ينبغي عليه معرفته مسبقاً ليبني عليه وتتضمن هذه المرحلة تفاوضاً بين المتعلمين وبعضهم البعض. ويُراعى في هذه المرحلة ما يلي:

- تحديد الأهداف والمهارات المستهدف تعلمها.
- تنمية إحساس الطلاب بملكية ما سيقومون بعمله.
- تعرف الطلاب بالقيود والصعوبات التي يمكن أن تعترضهم لتفهمها وتقبلها وكيفية التعامل معها.

٢. مرحلة الاستكشاف (Exploration):

وفيها يستكشف المتعلمون المسار الذي سيتحركون فيه عبر الموضوعات والمكونات الفرعية كما يتعرفون على مصادر التعلم المستهدف (كتاب مقرر أو قرص cd أو موقع

أنترنت أو تجارب معملية أو صورة أو كتاب إثرائي)، وترتيبها حسب أهميتها لدى الطلاب ترتيباً تنازلياً. ويُراعى في هذه المرحلة ما يلي:

- خلق جو من الديمقراطية والحب والتسامح بين المعلم وطلابه وبين الطلاب أنفسهم.
- خلق معاني جديدة لأنفسهم.

٣. مرحلة التأمل (Reflection):

وفيها يتأكد المتعلم من بلوغه النتائج المستهدفة وأنه تعلم ما هو متوقع منه، وأن يعي جوانب الاستفادة مما تعلمه. كما يتجاوز ذلك إلى التعرف على تحديات جديدة يثيرها لما تم تعلمه فتتكون لديه دافعية التعلم المستمر كدافعية ذاتية لبحث «ماذا بعد». ويُراعى في المرحلة ما يلي:

- توضيح ما تعلمه الطلاب من المهارات المستهدفة.
- استيعاب وفهم المعارف الجديدة وكيفية استخدامها في مواقف جديدة.
- الوعي بما تم إنجازه. (رجب ،٢٠٠٥م)، و(عوض ٢٠٠٩م، ص٥٥).

٥-مميزات وعيوب المدخل المدخل التفاوضي:

لكل مدخل تعليمي مميزات وعيوب، كما هو الحال في المدخل التفاوضي، ولكن محاسن المدخل التفاوضي تطغى على مساوئه، وربما يعود السبب لاستناده على أبرز نظريات التعلم في العصر الحديث ألا وهي البنائية وأبرز هذه المحاسن ما يلي:

١- يوفر فرصاً للحوار والمناقشة تؤدي إلى إحداث تفاعل بين عقول الطلاب، يتم من خلاله بناء المعرفة، وتنظيمها.

٢- يؤكد على إنماء روح النقد والتأمل الفكري لدى الطالب، ويعمل على تنمية تفكير الطلاب بهدف تشكيل عقلية متفتحة دائمة التساؤل من خلال التحاور والمناقشة.

٣- تهيئة سياق تعلم مثالي للطلاب؛ حيث يقترن التعلم بالمرح والسرور؛ مما يعمل على زيادة دافعية الطلاب نحو التعلم. (زهران، ٢٠١٣م، ص٩٨).

٤- التأكيد على بناء المعرفة وليس إعادة إنتاجها.

٥- يسمح للطالب بأن يُركز اهتمامه على بدائل التعلم التي تُناسب قدراته واهتماماته.

٦- لا يقتصر على مصدر واحد من مصادر التعلم بل يعطي للطالب الحرية في اختيار المصادر التي يتعلم من خلالها

٧- تدريب الطلاب على اتباع أفضل الأساليب في التفاوض، والتخلي عن أساليب التفاوض التقليدية القائمة على مبدأ المعارضة والجدل المتصلب الذي يفتقر الى المرونة او تقديم التنازلات والتي تؤدي الى ضياع الوقت والجهد وتدمير العلاقات بين المتعلمين.

فالمدخل التفاوضي يؤكد أهمية دور المتعلم وجعله نشطًا وفاعلًا في بناء معارفه وخبراته؛ عن طريق التفاوض الاجتماعي، والحوار، والمناقشة مع معلمه وزملائه في تنفيذ المهمات الفردية والجماعية، وضرورة توظيف مهارات التفاوض، والتفكير، والإقناع.

ومن المآخذ على هذا المدخل: أنه لا يستغني عن المعلم تماماً، كما تفعل بعض أساليب التعلم الذاتي الأخرى، بل له دور لكنه يختلف عن دور المعلم التقليدي، حيث أنه مُيسر للتعلم ومرشد وموجه ومفاوض ومقوم ومُعد لمصادر التعلم، كما أنه ليس بمقدور أي معلم التدريس في ضوء هذا المدخل مالم يتلق تدريباً جيداً، بالإضافة إلى أن الطالب قد تنقصه الخبرة في تحديد الأهداف التي قد تساعده على تنمية مهاراته، وكذلك قد تخرج النقاشات عن صلب الموضوع المحدد وتتفرع الحوارات مما يشتت الطلاب عن الهدف الرئيس، ومن المآخذ أيضاً كثرة النقاشات الجانبية بين الطلاب.

ثانياً: المدخل الدرامي

يعد المدخل الدرامي أحد المداخل الحديثة في التدريس التي تساعد على إثراء وتعميق عملية التعلم لكل المراحل التعليمية؛ نظرا لارتباطه بالخبرة المباشرة، الناتجة عن نشاط وفعالية المتعلم، والمدخل الدرامي بكل مقوماته يساعد على تحقيق أهداف عديدة قد يصعب تحقيقها من خلال الأساليب التقليدية، حيث أن الخبرات الدرامية ترفع من مستويات الدافعية للتعلم، وتساعد في تكوين الاتجاهات الإيجابية.

١- مفهومه:

يعرفه شحاته (٢٠٠٠م) بأنه: «إعادة تنظيم محتوى المنهج الدراسي وطريقة التدريس في شكل مواقف درامية حوارية طبيعية، يقوم فيها الطلاب بتمثيل الأدوار التي يتألف منها الموقف التعليمي الجديد لاستيعاب وتفسير ونقد المادة التعليمية من أجل تحقيق أهداف المنهج الدراسي». (ص٢٥٥).

كما يعرفه القرشي (٢٠٠١م) بأنه: « طريق يمكن أن يتبعه المعلم خلال عملية التدريس وفيه يعالج أجزاء من محتوى المنهج بطريقة مسرحية وفقاً لخطوات محددة، ليقوم الطلاب بتجسيد الأدوار في المحتوى الممسرح من خلال التمثيل، وذلك تحت إشراف وتوجيه المعلم». (ص٦٤).

ويرى حمداوي (٢٠١٠م) بأنه: « مسرحة المناهج والمقررات الدراسية لخدمة المتعلم وهي وسيط تربوي لتعليم المحتوى التعليمي للطلبة بأسلوب مشوق وجذاب من خلال استثمار نشاطهم وإيجابيهم».

أما الحراحشة (٢٠١١م) فيرى بأنه: «عبارة عن تحويل المنهج الدراسي إلى مواقف درامية (تمثيلية) بحيث يخرج بالمنهج من جمود الحرف إلى الحركة والتفاعل» (ص١٠٤٠).

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن تعريف المدخل الدرامي بأنه: نظام تعليمي يعتمد على تحويل المحتوى الدراسي إلى مواقف تمثيلية وحوارية وأدوار يجسدها الطلاب تحت إشراف المعلم بغرض تحقيق الأهداف المرجوة».

٢ – نشأته:

لا يوجد تاريخ محدد يشير إلى بداية المدخل الدرامي واستخدامه في التعليم، ويجدر الإشارة بأن ارتباط الدراما بالتعليم منذ القدم؛ فالدراما كانت على الدوام جزءاً لا يتجزأ من العمليتين التربوية والتعليمية، ومن جانب آخر فقد استخدم المختص المسرحي البرازيلي أوجستو بوال (Augusto Boal) في الستينيات تقنيات الدراما وطرائقها لإحداث فعل التعليم والمعرفة لدى أوساط الفلاحين والفقراء في البرازيل، ثم يعقب تقديم المشهد مجموعة من الأسئلة بأسلوب الحوار والعصف الذهني لإحداث التفاعل بين المتلقي وما يقدم في المشهد من أفكار وصولاً إلى إيجاد الحل أو الهدف التعليمي.

وقد استفاد من هذه التقنية المسرحية التعليمية المسرحيون التربويون في بريطانيا في السبعينيات من القرن مثل: دورثي هيثكوت، وغيفن بولتون (Dorothy Heathcote&Gavin Bolton) اللذين استطاعا أن يسخر الدراما وسيطاً تعليمياً فاعلاً، وقدما تجارب غنية، ووضعا الأسس والمعايير لكيفية توظيفها في التعليم، وأصبح مصطلح الدراما في التربية والتعليم معروفاً كمدخل في التدريس.

٣ – عناصر المدخل الدرامي:

يذكر (الرواشدة، ٢٠١٢م) بأن لتكوين أي موقف درامي تعليمي لابد من توافر العناصر التالية:

١ – الحَبْكة: وهو تنظيم مجرى الأحداث في النص الدرامي وربطها ببعض، بحيث تعمل تأثيرا فنيا وانفعاليا، ولها ثلاثة مراحل: البداية والوسط والنهاية.

٢– الشخصية: وهي التي يقع على عاتقها الفعل الدرامي، ولكل شخصية هدف تسعى إلى تحقيقه فلا بد لكل شخصية أن تعرف الكيان المخصص لها والقيام به على أكمل وجه.

٣– الفكرة: لكل فعل درامي معنى أو معانٍ عدة منها ما يكون واضحا ومنها ما يكون مستتراً بحاجة إلى استكشاف وبحث خلف الصور والحركات.

٤- اللغة (الحوار): وسيلة لنقل الأفكار والمعلومات، ووسيلة الاتصال الدرامي بين الممثل والمشاهد تتم في صيغة شعرية ونثرية، وهذا الكلام ملائم للحدث، ومنسجم مع دور الشخصيات.

٥- المعلم: أهم ركيزة في عملية الدراما التعليمية، لذلك يجب أن يكون ملما باستراتيجيات الدراما، وذا خيال واسع، ليثير خيال المتعلمين للإبداع والابتكار.

٦- المتعلم: اللعب سلوك نظري وحيوي في حياة المتعلم ومن خلاله يستطيع الطالب أن يعبر عن سلوكه وعواطفه من خلال المشاركة. (ص٩).

٤- الأسس والمبادئ:

للمدخل الدرامي عدد من الأسس التي ينبغي مراعاتها عند استخدام هذا المدخل في العملية التعليمية وهي كما يلي:

١- فعالية المتعلم ومشاركته الإيجابية في عمليتي التعليم والتعلم.

٢- معالجة بعض محتويات المنهج بطريقة درامية، تعتمد على الحوار والتمثيل، بحيث تتحول الأحداث والمواقف المختلفة إلى وقائع حيه ملموسة يتم التعبير عنها بصورة نابضة بالحركة والحياة.

٣- التركيز على استغلال أكثر من حاسة في أثناء عملية التعليم نظرا لاعتماد مدخل المسرحة على حاسة السمع والكلام والرؤية واللمس، وهو ما يجعل الخبرات التعليمية أكثر مقاومة للنسيان.

٤- مراعاة الجوانب النفسية للمتعلم، حيث يعتمد المدخل الدرامي على حب الطفل للعب وللتمثيل وللنشاط وللانطلاق، لذا كان التركيز على أن يكتسب المتعلم مزيداً من المعلومات والحقائق والمفاهيم والمهارات والاتجاهات والقيم من خلال مدخل تدريسي محبب إلى نفسه، وبصورة شائقة لا تبعث على الملل.

٥- تحويل حجرة الدراسة إلى مسرح مصغر فتتحول من مكان منفر يحد من انطلاقة ونشاط المتعلم إلى مكان جذاب يقضى فيه المتعلم فترات طويلة بلا ضجر أو ملل.

٦- قيام المعلم بدور المخطط والميسر والموجه لعملية التعلم وذلك من خلال إدارته للخبرات التعليمية المختلفة التي تقدم بصورة درامية. (عفانة واللوح، ٢٠٠٨م، ص١٤).

كما أن للمدخل الدرامي خصائص يتسم بها ومن أبرزها:

١- أن تكون الدراما جزءا من البرنامج التعليمي -المحتوى الدراسي- وأن يكون الهدف منها واضحا ومصاغا صياغة جيدة ويمكن قياسه.

٢- أن يكون المحتوى مناسبا لمستوى المتعلم العقلي والبدني.

٣- ترك بعض الحرية للمتعلم للتحكم في الدراما.

٤- أن تتوافر فيها التغذية الراجعة.

٥- أن تنسجم أهداف الدراما مع الأهداف التربوية التي يسعى المعلم لتحقيقها.

٦- أن تساعد المتعلم على التأمل والتفكير والملاحظة والمقارنة والوصول إلى الحقائق بخطوات منطقية.

٧- القدرة على التحكم في إيقافها جزئيا أو كليا.

٨- أن تخلو مما قد يعرض حياة المتعلم للخطر أو للإصابة.

٩- أن يتأكد المعلم من أنّه يتقن قواعدها، ويعرف أهدافها ومفاهيمها الرئيسة بحيث يستطيع إدارتها بكفاءة عالية في غرفة الصف.

١٠- تخصيص وقت إضافي للمناقشات.

٥- كيفية التدريس بالمدخل الدرامي:

التدريس باستخدام المدخل الدرامي يقوم على مرحلتين أساسيتين، وهي: مرحلة التخطيط النظري، ومرحلة التطبيق العملي؛ وفيما يلي تفصيل ذلك:

أولا: مرحلة التخطيط النظري للعمل الدرامي:

وتشمل الخطوات التالية:

١- تحديد الدرس أو الموضوع المراد مسرحته: حيث يقوم المعلم بتحديد الدرس، أو مجموعة من الدروس التي يمكن أن تدرس باستخدام الدراما «المدخل الأمثل لتدريسها» .

٢- القراءة المتعمّقة والمتأنّية لموضوع الدرس وذلك بهدف:

- تحديد الأهداف الأساسية لموضوع الدرس.
- تحديد المعلومات والمفاهيم والمهارات والاتجاهات والقيم المتضمنة في محتوى الدرس.
- تحديد مواطن السهولة والصعوبة في موضوع الدرس.
- تحديد بداية أحداث الدرس الممسرحة بحيث يتناسب الوقت المخصص لموضوع الدرس مع الزمن المخصص لعرض الدرس بطريقة درامية. (رجب،٢٠٠٤م، ص٣٦).

٣- صياغة أهداف الدرس مع مراعاة ما يلي:

- مناسبتها لمستوى خبرات المتعلمين.
- أن يكون الهدف واضحا ومحدداً.
- أن يشمل الهدف على ناتج واحد من نواتج التعلم.
- أن تعبر الأهداف عن الأداء المتوقع من المتعلمين عند نهاية الدرس.
- تنوع الأهداف؛ لتشمل الجوانب المعرفية، والمهارية، والوجدانية، إذا سمحت طبيعة الدرس بذلك. (القرشي،٢٠٠١م، ص١٥٢).

٤- تحديد الأدوار والشخصيات المطلوب تمثيلها سواء الثانوية أو الأساسية مع مراعاة عدم تشتيت انتباه الطلاب .

٥- معالجة المحتوى بطريقة درامية، والتركيز على الفكرة الأساسية.

٦- تحديد الأدوات والوسائل والأنشطة الملائمة لأهداف وطبيعة المحتوى بوقت

كاف، وتحديد الأنشطة المصاحبة للعمل الدرامي .(رجب،٢٠٠٤م، ص٣٧).

٧- تحديد أساليب التقويم مع ضرورة مراعاة ما يلي:

- الربط بين أساليب التقويم وبين أهداف الدرس .
- الاهتمام بأساليب التقويم التي تعتمد على الأداء التمثيلي أو ما يمكن أن يطلق عليه (تقويم الأداء) هذا بالإضافة إلى أساليب التقويم التي تعتمد على الأسئلة التحريرية والشفوية .
- التنوع في أسئلة التقويم الأدائي بحيث يمكن أن تشتمل على الأسئلة التالية: أسئلة لقياس قدرة المتعلم على التعبير بطريقة درامية جيدة، وأسئلة الكروت الورقية المتنوعة، وأسئلة المواقف، وأسئلة الإجابات المفتوحة، وأسئلة من أنا، وأين أكون؟ وماذا أفعل؟ (القرشي،٢٠٠١م، ص ١٥٩).

ثانيا : مرحلة التطبيق العملي للمدخل الدرامي :

وتشتمل هذه المرحلة على الخطوات التالية :

١- تهيئة الطلاب لعملية التمثيل بأحد الأساليب المناسبة مع طبيعة أهداف ومحتوى الدرس، وطبيعة المتعلم، كما ينبغي على المعلم القيام في البداية بتدريب الطلاب على أداء بعض الأنشطة التمثيلية البسيطة لتهيئتهم لعملية التمثيل.

٢- عرض موضوع الدرس وتوزيع الأدوار على الطلاب مع إتاحة الفرصة أمام الطلاب لاختيار الأدوار التي يميلون إلى أدائها ومراعاة الاختصار في عرض الموضوع على الأفكار الأساسية لمراعاة الزمن المخصص لتنفيذ بقية خطوات المدخل الدرامي وتوزيع كل دور من الأدوار على طالب آخر بديل بالإضافة إلى الطالب الأساسي لكي يحل محله في أي وقت أو لمواجهة ظروف غياب بعض الطلاب .

٣-إعداد المكان الذي سيجري فيه التمثيل بما يتناسب مع طبيعة الموقف التمثيلي مع مراعاة استغلال وتوظيف الأشياء الموجودة داخل حجرة الدراسة أثناء عملية التمثيل .

٤-إعطاء التوجيهات اللازمة للطلاب المشاركين والمشاهدين، حتى لا يحدث فوضى وارتباك يؤثر في سير عملية التمثيل وفي درجة سماع المشاهدين لعبارات الحوار، مع مراعاة تنبيه الطلاب إلى أنهم سيتعرضون للمناقشة فيما تم تمثيله أمامهم من مواقف وأحداث، حتى يأخذوا النشاط الدرامي مأخذ الجد. (رجب،٢٠٠٤م، ص٣٧).

٥- القيام بعملية التمثيل حيث يميل الطلاب بطبيعتهم إلى محاكاة غيرهم وبالتعبير عن مشاعرهم بالحركات والإشارات إلى جانب اللغة.

٦- التقويم: ويراعى في عملية التقويم ما يلي:

- مناقشة الطلاب فيما قاموا بتمثيله ومشاهدته عقب كل موقف تمثيلي.
- مشاركة أكبر عدد ممكن من الطلاب في المناقشة.
- ارتباط الأسئلة بما تم تقديمه من مواقف تمثيلية .
- إتاحة الوقت الكافي للطالب لكي يفكر في السؤال قبل الإجابة عنه .
- عدم التهكم والسخرية من الطالب عندما يفشل في التوصيل إلى الإجابة الصحيحة.
- مدح وتشجيع الطالب عندما يتوصل إلى الإجابة الصحيحة .
- أن تسير عملية التقويم بصورة متتابعة وموازية لجميع خطوات المدخل الدرامي على المستويين النظري والتطبيقي. (القرشي،٢٠٠١م، ص١٦٦).

٦- مميزات وعيوب المدخل الدرامي:

على الرغم من كل ميزات وإيجابيات المدخل الدرامي في التعلم، فإن هناك بعض الصعوبات والمعوقات التي تواجه هذا المدخل التربوي من أهمها:

١- قلة وعدم اهتمام الخطط الدراسية لإعداد الطلاب المعلمين بكليات التربية، بتدريب الطلاب المعلمين على اكتساب مهارات تخطيط وتنفيذ المدخل الدرامي.

٢- عدم الاهتمام ببرامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة، بتدريبهم على مهارات استخدام الأنماط الدرامية المختلفة، وعلى مهارات صياغة المحتوى صياغة درامية.

٣- عدم تشجيع بعض القيادات التربوية، سواء على مستوى إدارة المدرسة، أو على مستوى التوجيه الفني، للمعلمين لتطبيق الأنشطة التمثيلية، لعدم اقتناعهم بأهمية الدراما التربوية.

٤- ندرة وجود المعلم المتخصص والمعد إعداداً أكاديمياً ومهنياً في الدراما.

٥- كثرة الأعباء الملقاة على عاتق المعلم، والتي تتمثل في كثرة عدد الحصص التي يقوم بتدريسها، بالإضافة إلى الأعمال الإدارية التي يكلف بها من قبل إدارة المدرسة، مما يجعله في النهاية يجد صعوبة في توفير الوقت اللازم لتطبيق المدخل الدرامي

٦- كثرة أعداد الطلاب داخل حجرات الدراسة، بالإضافة إلى ضيق مساحتها، حيث لا يتيح ذلك الفرصة أمام المعلم، لتطبيق المدخل الدرامي داخل حجرة الدراسة.

٧- عدم توافر مسرح مدرسي، أو قاعات يمكن تحويلها إلى مسرح.

٨- قلة المخصصات المالية المخصصة للإنفاق على الأنشطة المسرحية بالمدارس. (القرشي، ٢٠٠١م، ص٢٠٥).

ويؤكد محمود (٢٠٠٥م) على أن أبرز الصعوبات التي تواجه تطبيق المدخل الدرامي في التعليم هي:

- قلة النصوص المسرحية التي تصلح للموضوعات الدراسية المختلفة.
- قلة خبرة المعلمين في التعامل مع هذا المدخل.
- الوقت الطويل اللازم لاستخدام هذا المدخل التربوي.

لذا ينبغي إعداد فريق عمل من المتخصصين والخبراء والفنيين لإعداد نصوص مسرحية، وتدريب المعلمين على تطبيقها، وتوفير قاعات دراسية يمكن الاستفادة منها عند تطبيق هذا النوع من التعليم.

ثالثاً: مدخل الطرائف

يعد مدخل الطرائف من المداخل الحديثة التي تواكب متطلبات ومتغيرات هذا العصر، فهذا المدخل يهتم بالمتعلم، ويجمع بين المهارات المعرفية والحركية، ويقوم على عنصر التشويق، وزيادة الدافعية، وجذب الاهتمام والتمتع بالتعلم، وطرد الملل حتى في أصعب الموضوعات، وأكثرها جفافاً، ويحافظ على بقاء أثر المعلومة

وترى فايزة عوض (٢٠٠٩م) أن هذا المدخل يقوم على عنصر الإقناع، والاستمتاع في الخبرة التعليمية التي تقدم للمتعلمين مما يُحقق تنمية النواتج التعليمية في مختلف المجالات، وتُعين المتعلم على استيعاب الخبرات، والميل الايجابي نحوها، كما أن الطرائف تريح النفس، وتزيل الاضطراب النفسي، وتزيد الدافعية، وتنمي مهارات التفكير والتواصل اللغوي، وتُنمّي التحصيل والاتجاه نحو المادة.

١- مفهوم مدخل الطرائف:

يعرفه الدمرداش (٢٠٠٨م) بأنه: « كل ما يصدر عن المعلم من قولٍ، أو فعل، ومن شأنه أن يثير اهتمام طلابه، ويحدث لديهم عجباً ودهشة نحو موضوع الدرس، ويدعوهم إلى التساؤل عن حقيقة هذا القول، والسر الكامن وراء ذلك الفعل» (ص٥٧٥).

بينما تعرفه هبة الزعيم (٢٠١٣م) بأنه: «مجموعة من الخبرات التي تتضمن عرضاً مثيراً من خلال استخدام (قصص علمية- ألغاز- تجارب مدهشة- مسرحيات علمية) بمشاركة المتعلمين وذلك بغرض جذب الانتباه، وإثارة الدهشة والاهتمام عند المتعلمين، وبالتالي زيادة دافعيتهم نحو تعلم موضوع معين» (ص)٩.

ويُمكن أن يُستخلص مما سبق أن الطرائف:

- أقوال أو أفعال أو كلاهما، تثير البهجة، وتدخل السرور في النفس.
- تعبير عن الفكاهة، وإدخال السرور والمتعة إلى النفس البشرية، وطرد الملل.
- تجذب الانتباه، وتثير الدافعية لدى المتعلمين.
- تناسب الطرائف جميع الأعمار؛ فهي لا تقتصر على سن مُعيّن.

٢- نشأة مدخل الطرائف:

الطرائف الأدبية عُرفت منذ القدم ولا يوجد تاريخ محدد لبدايتها، وكذلك لا يعرف لها تاريخ محدد لاستخدامها في التعليم كمدخل تعليمي؛ ولكن يمكن الإشارة إلى النظريات التي يستند إليها هذا المدخل وهي كما يلي:

أ- النظرية الإنسانية: تُعنى النظرية الإنسانية بالجوانب العاطفية والوجدانية، وقد ركزت على فكرتين أساسيتين: الأولى هي: النهوض بمفهوم الذات عند الطالب، والفكرة الرئيسية الثانية هي: تنمية مهارات الاتصال مع الآخرين، والتي تُعد عاملاً مهمّاً في العملية التعليمية، وبالتالي فإن مدخل الطرائف يُعنى بالاحتياجات النفسية للطالب، وتركز كذلك على جانب الاتصال بين المعلم وطلابه، أو بين الطلاب أنفسهم.

ويذكر دخل الله (٢٠١٤م) بأن هذه النظرية تركز على الدافعية الإنسانية، والتي تمثل المحرك الرئيس لكل سلوك إنساني، والدوافع هي الطاقة الكامنة وراء كل فعل يصدر عن الفرد حيث تؤدي إذا كانت على درجة كافية من القوة إلى الاستثارة والتحريك والتنشيط والتوجيه والمحافظة على مستوى النشاط إلى أن يتم الوصول إلى الهدف.

وهذا ما يتم توظيفه في مدخل الطرائف في العملية التعليمية؛ إذ يتجه هذا المدخل إلى الاهتمام بمفهوم الذات عند الطالب وتنمية مهارات الاتصال مع الآخرين، كما يزيد هذا المدخل من دافعية الطلاب.

ب- النظرية البنائية: أما النظرية البنائية فإنها تؤكد على الدور الايجابي للمتعلم، وتحثه على أن يكون نشطاً وغير سلبي، وذلك لأن المعرفة لا تستقبل من الخارج أو من أي شخص، بل هي تأويل ومعالجة المتعلم لأحاسيسه أثناء تكوّن المعرفة.

وهذا يظهر جلياً عند استخدام الطرائف في العملية التعليمية، فالطالب يكون دوره نشطاً، ومتحمس لمعرفة نتيجة هذه الطرائف، مستخدماً ما يمتلكه من معرفة سابقة لمعالجة ما يتلقاه من معرفة جديدة ليكوّن معرفةً خاصة به.

ج- النظرية الاجتماعية التاريخية (نظرية فيجوتسكي): تنادي هذه النظرية بأن القوى الاجتماعية والتاريخية تشكل القدرة العقلية، واللغة هي أداة أولية

لنقل قيم المجتمع، ويعتقد فيجوتسكي أن الثقافة واللغة تلعبان دوراً مهماً في تطوير العقل المعرفي، كما يرى فيجوتسكي أن اللعب عاملاً هامّاً لتحقيق نمو أفضل إذ يميل الطفل لإشباع حاجاته بصورة فورية ويصعب عليه تأجيل هذا الإشباع لفترات طويلة، فاللعب والاستمتاع عنصر أساسي لتعلم الطالب، وتوفير بيئة جيدة للتعلم غنية بمثيراتها من كتب وألعاب ونشاطات تجذب المتعلمين كل هذا يساعد على النمو العقلي واللُّغوي عند الطالب. (الطلافحة، وعريبات،٢٠١٤م).

ومما يلحظ بأن مدخل الطرائف يكز بشكل كبير على جانبي اللغة إشباع حاجات الطلاب من خلال توفير بيئة جاذبة وفكاهية يستمتع فيها الطالب، وتثير فيه الدافعية للتعلم، وتجعله في استعداد جيد للتعلم.

٣- أسس مدخل الطرائف:

تعددت أسس مدخل الطرائف، وتباينت آراء المؤلفين في ذلك؛ فيرى أحمد (٢٠١٠م) أن أسس مدخل الطرائف ثلاثة وهي: الأساس اللغوي، الأساس النفسي، الأساس الثقافي.

ويضيف عباس(٢٠١٢م) الأساس الاجتماعي، ويلغي الأساس الثقافي؛ فأسس مدخل الطرائف عنده هي: الأساس اللغوي، الأساس النفسي، الأساس الاجتماعي.

وفيما يلي تفصيل هذه الأسس:

أ – الأساس النفسي:

يرتكز مدخل الطرائف على عدة ركائز في الأساس النفسي وهي:

- الدافعية الذاتية: مدخل الطرائف بوجه عام يقوم على التشويق وجذب الاهتمام واثارة الانتباه.
- المغزى الذاتي: ونقصد به أن يجد الطالب فيما يتعلمه وضوحاً من غموض، أو تمييزاً من ابهام، أو حلاً لمشكلة.

- خصائص نمو الطلاب: يراعي مدخل الطرائف خصائص الطلاب وذلك لتعدد أنواعه وتقديم النوع الذي يناسب خصائص عمرية معينة.
- ميول الطلاب واتجاهاتهم: ترتبط الطرائف بخبرات سارة، ومواقف محببة، ودروس ممتعة، وتحدي، هذا من شأنه أن يُنمي ميول الطلاب نحو المادة التعليمية.
- الطرائف والضحك يقاومان الاكتئاب والقلق والحزن والملل والغضب الشديد. (الحبشي،١٩٨٩م) و(أحمد ،٢٠١٠م) و(عباس ،٢٠١٢م).

ب- الأساس اللُّغوي:

يذكر عباس (٢٠١٢م) عدداً من الأسس التي يعتمد عليها مدخل الطرائف يمكن إجمالها فيما يلي:

- تنمية اللغة لدى الطالب عند طريق: أدب الطرائف في القصص والقصائد الشعرية والزجل والنكت والأحاجي والحكم والأمثال والتمثيل واللعب وغيرها.
- يمنح المتعلم فرصة التعبير عن النفس.
- يتيح مواقف حقيقية للتواصل اللغوي، ويُعد استخدام الطرائف في تعليم اللغة نوعاً من تعليم الإبداع حيث يمكن المتعلم من إنتاج الكلام، والنصوص المكتوبة المعبرة عن الطرائف مدار دراستهم.
- تثري الطرائف مهارات المتعلم اللغوية حيث يوجّه المعلم طلابه نحو استخدام المعاجم لتعرف دلالات بعض المفردات الواردة في طرفةٍ ما.

ج - الأساس الاجتماعي:

لمدخل الطرائف العديد من الوظائف الاجتماعية التي قد تتيح نجاحات لعملية تدريس اللغة العربية، وتخفف من نفور الطلاب من تعلمها من هذه الوظائف ما يلي:

- تقوي الطرائف التعاون والتماسك الاجتماعي، وتيسر التفاعل بين الأفراد والجماعات.

- نقل معلومات تشتمل على اتجاهات معينة يراد من الناس معرفتها أو الحذر منها.
- تُعد الطرائف أداة مهمة للبراعة واللباقة الاجتماعية، إذ يمكن من خلالها تخفيف غضب الآخرين وتحويله إلى حالة ايجابية.
- تعرف اتجاهات الناس وميولهم عن طريق عمليات تحليل الطرائف كالنكت والفكاهة المصورة. (عبد الحميد،٢٠٠٣م) و(الدمرداش،٢٠٠٨م) و(عباس،٢٠١٢م)

د - الأساس الثقافي:

يتمثل في إمكانية نقل ثقافة المجتمع من خلال الدرس اللُّغوي، إذ أن من موضوع الطرائف اللغوية القصص وسير العلماء، والمسرح الفكاهي والذي ينمّي لدى الطالب فهم العالم من حوله، والأمثال والتي تتكون من عبارات مُغلّفة يتناقلها جيل إلى جيل ويتداولها الخاصة والعامة ويسهل انتشارها بين الطلاب عن طريق توظيف مدخل الطرائف في الدروس اللُّغوية، وغيرها من أنواع الطرائف التي تُسهم في نشر ثقافة المجتمع بين الطلاب، فالطرائف تنمي الذكاء الثقافي لدى الطلاب، إذ أن الاختلافات الثقافية والاجتماعية من شأنها حدوث ضعف في التواصل والتفاهم مع الآخرين، كما أن عدم الإلمام بثقافة لغة ما يؤدي إلى فشل التواصل، أما إذا استخدم معلم اللغة الطرائف، فإن هذا يؤدي إلى نوع من الوفاق الثقافي. (أحمد،٢٠١٠م) و(عباس،٢٠١٢م).

٤ - أنواع الطرائف:

للطرائف أنواع عدة يمكن استخدامها عند تعليم اللغة العربية؛ فتصنف سماح الجفري (٢٠١١م) الطرائف وفقاً لطريقة عرضها على النحو التالي: القصص العلمية، الأحداث المتناقضة، الأحداث المثيرة، الألغاز الصورية، الكلمات المتقاطعة.

بينما تضيف أميرة أحمد (٢٠١٠م) الأمثال –الحكم – الألعاب التعليمية – النوادر.

أما عباس(٢٠١٢م) فيرى أن الطرائف اللُّغوية تتمثل في: النوادر، الشعر الفكاهي، الألغاز والأحاجي، النكات، الفكاهة المصورة، الأمثال، المقامة، المسرح الفكاهي، ألعاب اللغة.

وكل هذه الأنواع يمكن الاستفادة منها عند تدريس اللغة العربية وفقاً لطبيعة الدرس وأهدافه، ويمكن استخدامها قبل الدرس، أو في بدايته، أو أثناء عرضه، أو الختام بها.

٥ - خصائص مدخل الطرائف:

لمدخل الطرائف عدد من الخصائص التي يتسم بها ومن أبرزها:

- الإثارة: تؤثر الطرفة في النفس وتجعل القارئ أو السامع يتأثر بما يقرأ أو يسمع ويميل إليه، وللطرفة كذلك وحدة موضوعية ولها بداية ونهاية، وهذا يساعد على تسلسل فكرتها وربط أجزائها يسهل على الطالب تتبعها دون أن يشتت ذهنه أو يشرد تفكيره.
- إيجابية وتفاعل المتعلم: من أهم ما يميز الطرائف توفير أشكال متنوعة ومتعددة من إيجابية وتفاعل المتعلم في الموقف التعليمي، وذلك من خلال مشاركته انفعاليا في العملية التعليمية، ليبحث ويتوصل إلى التفسير والحل المناسب للمشكلة المتضمنة في الطرفة، والعمل على جعل عملية التعلم قاسماً مشتركاً بين المعلم والمتعلم.
- الانتباه: فالانتباه ضروري لحدوث عملية التعلم والانتباه يتضمن تركيز العقل والشعور على موضوع التعلم ويكون المتعلم في هذه الحالة مهيأ ذهنيا استعدادا لعملية التعلم، وقد يترجم الانتباه إلى أفعال ملحوظة مثل القيام بأنشطة معينة أو أنشطة يصعب ملاحظتها مثل تفكير المتعلم، ومن هنا فإنه على المعلم أن يعمل على تقديم المثيرات المناسبة التي من شأنها أن تجذب انتباه المتعلم، فعند استخدام الطرائف العلمية كثيرا ما يحدث توتر ذهني لدى الطلاب ولا تزول حدة التوتر حتى تتم الاستجابة حيث يركز المتعلم عقله وشعوره على موضوع التعلم ويصبح مشاركاً فعالاً داخل الصف الدراسي، وبما أن مضمون الطرفة يتسم بالتناقض والغرابة فإن المتعلم يركز انتباهه على موضوع الطرفة محاولا أن يصل إلى تفسير لهذا التناقض.

- الدافعية: تعد الطرائف من الوسائل التي يمكن أن يستخدمها المعلم لزيادة دافعية الطلاب، بما تضمنه الموقف التعليمي من غموض يتطلب التفسير، أو مشكلات تتطلب الحل، كما تعمل كمثيرات تثير حاجات معينة لدى المتعلم، وتؤدى إلى زيادة انتباهه، وهذه الدافعية تؤدي إلى زيادة نشاطه ومشاركته في الموقف التعليمي.
- إيجابية المتعلم: من أهم ما يميز الطرائف توفير أشكال متنوعة ومتعددة من إيجابية وتفاعل المتعلم في الموقف التعليمي، وذلك من خلال مشاركته انفعاليا في العملية التعليمية، ليبحث ويتوصل إلى التفسير والحل المناسب للمشكلة المتضمنة في الطرفة، والعمل على جعل عملية التعلم قاسماً مشتركاً بين المعلم والمتعلم، كما أنه عند استخدام الطرائف العلمية فإن المتعلم يصبح مشاركاً في كل خطوة من خطوات السير في الدرس. (الدمرداش، ٢٠٠٨م).

٦ - موقع الطرائف في الدرس وكيفية استخدامها:

الطرائف ليس لها مكان محدد أثناء التدريس؛ حيث يمكن أن تأتى كمقدمة للدرس كاستهلال شيق يجذب انتباه المتعلمين ويثير اهتمامهم، أو أثناء سير الدرس حيث ينصرف بعض المتعلمين عن المعلم لأسباب متعددة قد ترجع إلى صعوبة المادة المتعلمة أو إلى الأسلوب المستخدم في التدريس أو لعدم وجود إشباع ما يقدم لحاجاتهم، أو في ختام الدرس لتعزيز ما تعلموه، وقد يتم استخدامها أثناء عملية التقويم.

وقبل الحديث عن كيفية التدريس باستخدام مدخل الطرائف تجدر الإشارة إلى شروط استخدام الطرائف في العملية التعليمية، فهناك بعض الشروط التي يجب أن تراعى عند استخدام الطرائف في التدريس بشكل عام وأبرزها:

١- أن يكون مضمون الطرفة غريباً وجديداً على الطلاب.

٢- أن يكون للطرفة عنوان مثير وجذاب يلفت إذن السامع إلى متابعتها ويثير فيه العجب والدهشة.

٣- أن يختار المعلم الوقت المناسب لإلقاء الطرفة.

٤- أن يجيد المعلم فن إلقاء الطرفة، وأن يكون صوت المعلم معبراً تماماً عن مضمون الطرفة.

٥- لا يفسر المعلم السر الذي تنطوي عليه الطرائف في نفس الوقت الذي تقال أو تجرى فيه، ويؤجل ذلك لوقت آخر ربما يكون في نهاية جزء من الدرس أو نهاية الحصة أو حصص قادمة، فيعطي الطلاب فرصة للتفكير العلمي في أحداث الطرفة العلمية بالقدر المناسب لها.

٦- أن تكون الطرف نابعة من موضوع الدرس، وثيقة الصلة به.

٧- ألاّ تأخذ الطرفة وقتاً أكثر من اللازم، وهذا الوقت يرجع إلى تقدير المعلم وتفهمه لهدف الطرفة العلمية في درسه فقد تكون في جزء قصير من الحصة وقد تستوعب الدرس بأكمله بحيث يتضمن ذلك تحقيق أهداف الدرس بالمناقشة والشرح. (الدمرداش، ٢٠٠٨م).

ويشير أبو لبن (٢٠١٢م) إلى خطوات التدريس باستخدام مدخل الطرائف وهي:

١- تحديد الهدف الرئيسي للطرفة: فيجب أن تساعد الطرفة على تحقيق الأهداف الإجرائية للدرس.

٢- تحديد محتوى الطرفة: بحيث يتناسب مع خصائص المرحلة العمرية للطلاب حتى يسهل عليهم فهم معانيها.

٣- اختبار الطرفة: ويتم اختيار محتوى الطرفة وصياغته تمهيداً لتقديمه للطلاب ويختار المعلم الوسائل التعليمية التي تساعده على تقديم الطرفة.

٤- تحديد النقاط الأساسية التي سيتم مناقشاتها مع الطلاب.

٥- تحديد مكان وزمان الطرفة من الدرس: وهنا يقوم المعلم بتحديد مكان الطرفة من الدرس والزمن الذي سيستغرقه عرض هذه الطرفة.

٦- عرض الطرفة: يقوم المعلم بعرض الطرفة التاريخية عرضاً مشوقاً لكي يثير اهتمام الطلاب ويدفعهم إلى متابعة الدرس.

٧ -مميزات وعيوب مدخل الطرائف:

مدخل الطرائف كغيره من مداخل تعليم اللغة له محاسن عدة ومميزات تميزه عن غيره من المداخل، وله مساوئ وعيوب أيضاً، لكن مدخل الطرائف عيوبه قليلة مقارنة بغيره من المداخل الأخرى، ويمكن إبراز مميزاته في الآتي:

١- لا يقتصر على مرحلة تعليمية معينة، فهي تلائم كافة الأعمار ومختلف المراحل والمستويات التعليمية، بشرط أن تتلاءم خبراتها التعليمية مع المستوى العقلي للمتعلمين.

٢- يخفف من جفاف الموضوعات العلمية وتجريد مصطلحاتها، وتجعلها موضوعات شيقة وممتعة لاهتمام المتعلمين.

٣- إثارة اهتمام الطلاب وتكون اتجاهات إيجابية لديهم نحو المادة التي يدرسونها.

٤- يُسهم في إيجاد جو من المتعة والحماس أثناء التعلم، وتطرد جو السآمة والملل الذي قد يُخيم على أجواء الموقف التعليمي.

٥- يُراعى الفروق الفردية بين المتعلمين، فالطرفة العلمية لا تنطلق من اهتمامات المتعلمين المتباينة، ولكنها تُوجد هذه الاهتمامات، وتكوّن اهتماماً جماعياً خاصاً بها، وتدفعهم جميعاً للمشاركة الإيجابية، بأكبر قدر من إمكاناتهم وقدراتهم.

٦- تدحض الأفكار والمفاهيم الخطأ والمتصورة لدى المتعلمين من قبل، وتعمل على تصحيحها، وقد يتمكن المتعلمون من التعامل بشكل إدراكي مع الظواهر المتناقضة المستخدمة.

٧- يُقلّل من معدل نسيان الخبرات المتعلمة، وتجعل الخبرات المتعلمة من خلالها خبرات باقية الأثر، ويرجع ذلك إلى ارتباط تلك الخبرات في ذاكرة المتعلم بخبرات سارة ومواقف محببة إلى النفس. تُسهم في تحقيق العديد من أهداف تدريس اللغة العربية (المعرفية والوجدانية والمهارية). (أبو لبن ٢٠١٢م).

ويعاب على مدخل الطرائف بأنه لا يستغني عن المعلم تماماً، كما أنه ليس بمقدور أي معلم التدريس في ضوء هذا المدخل مالم يتلق تدريباً جيداً، وتحضيراً مسبقاً للطرفة لتناسب أهداف الدرس ومحتواه، بالإضافة إلى حاجته إلى معلم يمتلك أسلوب التشويق، وإثارة الدهشة، وقادر على ضبط الصف للحفاظ على تركيز الطلاب وعدم تشتتهم.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

أبو لبن، وجيه المرسي (٢٠١٢م) . مدخل التدريس من خلال الطرائف. مقالة الكترونية عبر الموقع التالي:
http://kenanaonline.com/users/wageehelmorssi/posts/402193
تم الدخول عليه بتاريخ ١٠/ ١٢/ ٢٠١٨م.

أحمد، أميرة محمد عبد الفتاح(٢٠١٠م). فاعلية استراتيجية قائمة على مدخل الطرائف في تنمية بعض المفاهيم البلاغية لدى طالبات المرحلة الثانوية. مجلة البحث العلمي في التربية،٣(١١) ٥١١-٥٢٦

الحبشي، فوزي أحمد(١٩٨٩م). استخدام مدخل الطرائف في تدريس العلوم. رسالة الخليج العربي،(٣٠)، ٦٣-٧٠

الحراحشة، عادل. (٢٠١١م). أثر تدريس التربية الإسلامية باستخدام المدخل الدرامي على تنمية بعض المفاهيم الدينية لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، القاهرة: جامعة عين شمس.

حمداوي، جميل. (٢٠١٠م). الدراما التعليمية. مجلة فيصل. دار الفيصل الثقافية.

دخل الله، أيوب. (٢٠١٤م).التعلم ونظرياته. الجزائر: دار الخلدونية.

الدمرداش، صبري. (٢٠٠٨م). الطرائف العلمية مدخل لتدريس العلوم. ط٤، القاهرة: دار المعارف.

رجب، ثناء عبد المنعم. (٢٠٠٥م). أثر استخدام المدخل التفاوضي وأسلوب الحافظة على تنمية مهارات التعبير الابداعي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، دراسات في المناهج وطرق التدريس (مصر)، ع ١٠٠، ص ص ٨٨-١٥٠

رجب، ثناء عبدالمنعم. (٢٠٠٤م). أثر استخدام المدخل الدرامي في تنمية مهارة الفهم الاستماعي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة القراءة والمعرفة، القاهرة: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع(٣٠)، ص ص ١٣-٥٨.

الرواشدة، مها زياد. (٢٠١٢م). أثر الدراما التعليمية في تنمية التحصيل والتفكير الإبداعي في مادة اللغة العربية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في لواء المزار الجنوبي. رسالة الماجستير، جامعة مؤته، الأردن.

الزعيم، هبة الله عبدالرحمن. (٢٠١٣م). فاعلية توظيف مدخل الطرائف العلمية في تنمية الحس العلمي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

زهران، هناء. (٢٠١٣م). أثر استخدام المدخل التفاوضي في تنمية التحصيل والاتجاه نحو مادة الجغرافيا لدى طلاب الصف الأول الثانوي. دراسات تربوية واجتماعية (مصر)، مج (١٩)، ع (١)، ٨٧-١٢٨

شحاته، حسن. (٢٠٠٠م). النشاط المدرسي. ط٦، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الشربيني، فوزي. (٢٠١٠م). رؤية جديدة في طرق واستراتيجيات التدريس. ط٢. المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

الطلافحة، فؤاد طه وعريبات، أحمد عبدالحليم (٢٠١٤م). نظريات التعلم والتعليم وتطبيقاتها في غرفة الصف. الأردن: دار الأعصار العلمي.

عباس، محمد بهاء حنفي(٢٠١٢م).فعالية استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل الطرائف في تنمية المفاهيم الصرفية وبعض مهارات التفكير والأداء الكتابي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس،القاهرة.

عبد الفتاح، إبراهيم. (٢٠٠٦م). أثر استخدام المداخل التفاوضي ومهام الأداء في تدريس التاريخ على تنمية القيم الاستقصائية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات بجامعة عين شمس، (٦).

عبدالله، زكريا. (٢٠١٠م). البنائية وعلاقتها بعملية التعليم والتعلم. الإشراف التربوي. وزارة والتعليم، البحرين.

عطية، محسن. (٢٠١٥م). البنائية وتطبيقاتها، استراتيجيات تدريس حديثة. عمان: الدر المنهجية.

عفانة، عزو واللوح، أحمد. (٢٠٠٨م) .التدريس الممسرح. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عوض، فايزة السيد. (٢٠٠٩م). مداخل واتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية. القاهرة: دار الجزيرة للطباعة والنشر.

القرشي، أمير. (٢٠٠١م). المناهج والمدخل الدرامي. مراجعة أحمد حسين اللقاني، القاهرة: عالم الكتب.

محمود، صلاح الدين (٢٠٠٥) .مسرحة المناهج كمدخل تدريس في الدراسات الاجتماعية. القاهرة: زهراء الشرق،ط١.

النحاس، نجلاء مجد. (٢٠١٢م). تصميم مناهج الجغرافيا القومية لمراحل التعليم العام في ضوء نموذج قائم على مدخل المشروع التفاوضي. مجلة كلية التربية بالإسكندرية، ٢٢ (٤)، ٣٨٧-٥٣٥.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Alimisis Dimitris (2009). Education to Promote Constructivist Use of ICT: Study of a Logo-based Project Department of Education، School of Pedagogical & Technological Education، Patras، Greece Teacher.

Burnette، Diana، M، (2010).: Negotiating Tradition، The Politics of Continuing Higher Education Program Planning in Public Historically Black Colleges and Universities، ournal of Continuing Higher Education، Eric Data Base، Vol. 58، NO. 1

مباحث لغوية 33

مداخل تعليم اللغة العربية: رؤية تحليلية

يُصدِر مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية هذا الكتاب ضمن سلسلة (مباحث لغوية)، وذلك وفق خطة عمل مقسمة إلى مراحل، لموضوعات علمية رأى المركز حاجة المكتبة اللغوية العربية إليها، أو إلى بدء النشاط البحثي فيها، واجتهد في استكتاب نخبة من المحررين والمؤلفين للنهوض بعنوانات هذه السلسلة على أكمل وجه.

ويهدف المركز من وراء ذلك إلى تنشيط العمل في المجالات التي تُنَبّه إليها هذه السلسلة، سواء أكان العمل علميا بحثيا، أم عمليا تنفيذيا، ويدعو المركز الباحثين كافة من أنحاء العالم إلى المساهمة في هذه السلسة.

وتودّ الأمانة العامة أن تشيد بجهد السادة المؤلفين، وجهد محرر الكتاب، على ما تفضلوا به من رؤى وأفكار لخدمة العربية في هذا السياق البحثي.

والشكر والتقدير الوافر لمعالي وزير التعليم المشرف العام على المركز، الذي يحث على كل ما من شأنه تثبيت الهوية اللغوية العربية، وتمتينها، وفق رؤية استشرافية محققة لتوجيهات قيادتنا الحكيمة.

والدعوة موجّهة إلى جميع المختصين والمهتمين للتواصل مع المركز؛ لبناء المشروعات العلمية، وتكثيف الجهود، والتكامل نحو تمكين لغتنا العربية، وتحقيق وجودها السامي في مجالات الحياة.

الأمين العام للمركز

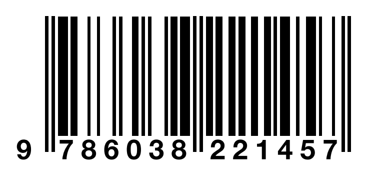
د. عبدالله بن صالح الوشمي



ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف:٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ - ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
البريد الإليكتروني: nashr@kaica.org.sa






9 786038 221457